

Szegedi Tudományegyetem
Gazdaságtudományi Kar
Közgazdaságtani Doktori Iskola

Kéri Anita

**A külföldi hallgatók elégedettségét és lojalitását befolyásoló
tényezők feltárása a Szegedi Tudományegyetemen**

Doktori értekezés

Témavezető:

Prof. Dr. Hetesi Erzsébet
egyetemi tanár

Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar

Szeged, 2020

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	8
2. Felsőoktatás és sajátosságai	11
2.1. A felsőoktatás fogalmának meghatározása	12
2.1.1. Nemzetköziesedés és mobilitás a felsőoktatásban.....	14
2.1.2. A nemzetköziesedés erősödésének és a hallgatói mobilitás növekedésének okai	17
2.2. Felsőoktatás Magyarországon	19
2.2.1. A felsőoktatás nemzetköziesedése Magyarországon.....	22
2.2.2. Nemzetközi hallgatók számának alakulása a magyar felsőoktatásban.....	25
2.2.3. A nemzetköziesedés vizsgálata Magyarországon.....	27
2.2.4. A nemzetközi hallgatók vizsgálata Magyarországon	29
2.2.5. Nemzetközi hallgatók és vizsgálatuk a Szegedi Tudományegyetemen	34
2.3. A nemzetközi hallgatók külföldi tanulásának folyamata.....	39
3. Elvárások megjelenése a nemzetközi hallgatók körében	40
3.1. Az elvárások fogalma	40
3.1.1. Az elvárások csoportosítása.....	42
3.1.2. Elvárások mérésének módszertana	45
3.2. Az elvárások fogalma a felsőoktatásban.....	46
3.2.1. Nemzetközi hallgatói elvárások fogalmának megjelenése a felsőoktatási kutatásokban	47
3.2.2. Nemzetközi hallgatói elvárások mérésének módszertana a felsőoktatásban	49
3.2.3. Nemzetközi hallgatói elvárások csoportosítása	50
3.3. A disszertációban alkalmazott nemzetközi hallgatói elvárások fogalma	55
4. Elégedettség nemzetközi hallgatók esetén	57
4.1. Az elégedettség fogalma	57
4.1.1. Az elégedettség meghatározása	57
4.1.2. Elégedettségmérések módszertana	60
4.2. Az elégedettség fogalma a felsőoktatásban.....	61
4.2.1. Az elégedettség kutatása a felsőoktatásban	61
4.2.2. Hallgatói elégedettségmérések kvantitatív és kvalitatív módszertana	63
4.2.3. Hallgatók elégedettségét befolyásoló tényezők.....	68
4.3. A disszertációban alkalmazott nemzetközi hallgatói elégedettség fogalma	74
5. Lojalitás a nemzetközi hallgatók körében.....	76
5.1. A lojalitás fogalma	76
5.1.1. A lojalitás típusai	77
5.1.2. A lojalitás mérése	79
5.1.3. A pozitív szájreklám és továbbajánlás, mint lojalitást kifejező tényezők ...	81
5.1.4. A pozitív szájreklám és továbbajánlás, mint a lojalitás mérőeszközei a felsőoktatásban	85
5.1.5. A pozitív szájreklám disszertációban alkalmazott fogalma	88

5.2. Nemzetközi hallgatói lojalitás fogalma	89
5.2.1. Nemzetközi hallgatók lojalitás fogalmának megjelenése a felsőoktatási kutatásokban	90
5.2.2. A külföldi hallgatók lojalitásának és lojalitást befolyásoló tényezőinek mérése	91
5.2.3. A nemzetközi hallgatói lojalitás értelmezésének nehézségei	94
5.3. A disszertációban megjelenő lojalitás fogalma	95
6. A szakirodalmi áttekintés összefoglalása	96
7. Primer kutatás	99
7.1. Kvalitatív kutatás	99
7.1.1. A kvalitatív kutatás előzetes feltételezései	100
7.1.2. A kvalitatív kutatás módszertana	102
7.1.3. A kvalitatív kutatás eredményeinek bemutatása	105
7.1.4. A kvalitatív kutatás eredményeinek összefoglalása	133
7.1.5. Reflektálás az előzetes feltételezésekre	135
7.1.6. Önreflexió	137
7.2. Kvantitatív kutatás	139
7.2.1. A kvantitatív kutatás hipotézisei	139
7.2.2. A modellben megjelenő fogalmak operacionalizálása	145
7.2.3. A kvantitatív kutatás eredményei	147
8. Összegző gondolatok	170
8.1. Kutatási eredmények és tézisek összefoglalása	170
8.2. A disszertáció újszerűsége	172
8.3. Gyakorlati hasznosíthatóság	173
8.4. Dilemmák, kutatási korlátok, további kutatási irányok	174
Mellékletek	189

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Kifelé irányuló hallgatói mobilitás alakulása 2012 és 2017 között	15
2. táblázat: Befelé irányuló hallgatói mobilitás alakulása 2012 és 2017 között.....	16
3. táblázat: Erasmus+ hallgatói mobilitási adatok és statisztikák.....	17
4. táblázat: A magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók száma képzésenként és összesen (fő)	23
5. táblázat: A külföldi hallgatók aránya a magyar felsőoktatásban.....	26
6. táblázat: Intézményi nemzetköziesítési törekvések vizsgálatai.....	28
7. táblázat: Külföldi hallgatók magyarországi vizsgálatai.....	33
8. táblázat: Hallgatói létszám alakulása a Szegedi Tudományegyetemen (fő).....	34
9. táblázat: Külföldi hallgatói kutatások a Szegedi Tudományegyetemen.....	38
10. táblázat: Az elvárások fogalmi értelmezéseinek összegző táblázata.....	42
11. táblázat: Az elvárások csoportosításának áttekintő táblázata	45
12. táblázat: Az elvárások fogalmának értelmezései a felsőoktatásban	48
13. táblázat: A nemzetközi hallgatók elvárásainak csoportosítása.....	54
14. táblázat: Elégedettség fogalmi meghatározásainak összefoglaló táblázata	59
15. táblázat: Az elégedettség fogalmi értelmezései a felsőoktatásban	62
16. táblázat: Az elégedettség méréseinek módszertana és értékelése a felsőoktatásban.....	67
17. táblázat: Egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők	70
18. táblázat: Nem egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők.....	73
19. táblázat: A lojalitás típusainak összefoglaló táblázata	79
20. táblázat: A lojalitás mérésének dimenziói	80
21. táblázat: Szájreklám fogalmának értelmezései.....	82
22. táblázat: A szájreklámok típusainak csoportosítása	85
23. táblázat: A külföldi hallgatók lojalitását befolyásoló tényezők.....	93
24. táblázat: A kvalitatív panelban részt vevő hallgatók demográfiai adatai	103
25. táblázat: Alapképzéses nemzetközi hallgatók elvárásait összefoglaló táblázat.....	107
26. táblázat: Mesterképzéses nemzetközi hallgatók elvárásait összefoglaló táblázat	109
27. táblázat: PhD képzésben résztvevő külföldi hallgatók elvárásait összefoglaló táblázat	111
28. táblázat: A külföldi hallgatók elvárásait összesítő táblázat	112
29. táblázat: Elégedettség főbb eredményei alapképzéses hallgatók körében.....	116
30. táblázat: Elégedettség főbb eredményei mesterképzéses hallgatók körében.....	118
31. táblázat: Elégedettség főbb eredményei PhD képzést végző hallgatók körében.....	122
32. táblázat: Újraválasztás és továbbajánlás az alapképzéses hallgatók körében.....	125
33. táblázat: Lojalitás értelmezése alapképzéses hallgatók szerint	126
34. táblázat: Újraválasztás és továbbajánlás a mesterképzéses hallgatók körében	128
35. táblázat: Lojalitás értelmezése mesterképzéses hallgatók szerint	129
36. táblázat: Újraválasztás és továbbajánlás PhD képzéses hallgatók körében.....	130
37. táblázat: Lojalitás értelmezése PhD képzéses hallgatók szerint.....	131
38. táblázat: Lojalitás értelmezése a kutatásban részt vett hallgatók szerint.....	132
39. táblázat: A kvalitatív kutatásban vizsgált fő elméleti dimenziók összefoglalása.....	134
40. táblázat: A válaszadók demográfiai jellemzői.....	148
41. táblázat: Válaszadók karok szerinti megoszlása.....	149
42. táblázat: A válaszadók tanulmányainak finanszírozási formája karok szerinti bontásban	150
43. táblázat: A válaszadók oktatási nyelve karok szerint	151
44. táblázat: A kvantitatív kutatás látens változói és indikátorai	153

45. táblázat: A diszkriminancia érvényesség ellenőrzése a Fornell – Larcker kritérium alapján.....	156
46. táblázat: Az útegyütthatók szignifikanciájának tesztelése a hipotézisek alapján	157
47. táblázat: A végső modellben megjelenő útegyütthatók szignifikanciájának tesztelése	157
48. táblázat: A változók közötti hatások jelentősége.....	159
49. táblázat: A lojalításra vonatkozó faktorelemzés eredménye	160
50. táblázat: Klaszterelemzés eredménye	162
51. táblázat: A kvantitatív kutatás eredményként megfogalmazható tézisek	166

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Felsőoktatásban tanuló hallgatók száma Magyarországon 1990 és 2018 között (fő; összes munkarend).....	21
2. ábra: Külföldi hallgatók számának alakulása Magyarországon 2008 és 2018 között (fő)	23
3. ábra: Az elvárások csoportosításának lehetőségei a felsőoktatásban	53
4. ábra: Az elégedettség csoportosításának lehetőségei a felsőoktatásban.....	68
5. ábra: A longitudinális paneles kutatás idővonala (N=17)	104
6. ábra: A longitudinális paneles kutatás szakaszai és a vizsgált elméleti dimenziók.....	105
7. ábra: A disszertáció kvantitatív kutatásának hipotézisei	144
8. ábra: A Szegedi Tudományegyetem külföldi hallgatóinak elégedettségére és lojalításra ható tényezői.....	158
9. ábra: Klaszterelemzés szórt pontdiagramja	161

Köszönetnyilvánítás

PhD dolgozatomat mindenekelőtt Hetesi Erzsébetnek ajánlom, aki lelkesedésével és szakmai felkészültségével felkeltette érdeklődésem a PhD és a kutatói pálya iránt és aki nélkül ez a disszertáció nem készülhetett volna el. Folyamatos iránymutatásával és javaslataival segítette munkámat már a mesterképzés alatt, töretlenül kitartva mellettem a PhD képzés során is. Köszönöm!

Köszönettel tartozom továbbá kollégáimnak, akik szüntelenül segítettek kutatásomban, kritikai meglátásokkal segítették annak folyamatát és eredményeinek értékelését, időt és energiát nem kímélve. Külön köszönet illeti az MKK szakmai önképzőkör csapatát, melynek minden egyes tagja valamilyen módon hozzájárult a disszertációmhoz.

Nem utolsó sorban köszönöm családomnak, szüleimnek és férjemnek, hogy mindvégig mellettem álltak, segítettek és maximálisan támogattak a célom elérésében.

1. Bevezetés

A globális gazdaságban a felsőoktatás és annak nemzetköziesedése külföldön és Magyarországon is az egyik leginkább kutatott terület. A hallgatók költségtérítéséből befolyó összeg nagyban hozzájárul az intézmények saját költségvetéséhez, mely a hallgatók véleményével kapcsolatos kutatások egyik nyomós indoka. A felsőoktatási törekvésekben egyfajta ellentmondással is találkozhatunk, hiszen amíg a hallgatókat küldő országok és intézmények a mobilitás és a külföldön való tanulás fontosságát hangsúlyozzák, kiemelten fontos számukra a hallgatóik megtartása is, azonban egyszerre mindkettő nem lehetséges. A felsőoktatás nemzetköziesedése pedig pontosan a mobilitást célzó törekvések egyik legnagyobb eredménye, mely következményeként a hallgatók elhagyják saját országukat és intézményüket, így lojalitásuk a küldő és fogadó intézmények felé is sajátosan értelmezhető.

2012 és 2017 között 39%-kal nőtt a külföldi hallgatók aránya Magyarországon, ami részben a magyar kormány által indított Stipendium Hungaricum programnak is köszönhető. A nemzetközi hallgatók 16%-a érkezik a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram jóvoltából Magyarországra tanulni, ezzel növelve a külföldi hallgatói összlétszámot és a hallgatók arányát, mely 2017-ben a teljes hallgatói létszám 11,4%-át tette ki (Berács et al. 2017; Kováts – Temesi 2018). A nemzetközi hallgatói létszám növekedésével egyre intenzívebb lett az érdeklődés a külföldi hallgatók elvárásainak, elégedettségének és lojalitásának megismerése iránt, a hallgatók igényeinek kielégítése pedig a változatos felsőoktatási kondíciók mellett kulcsfontosságú (Polónyi 2016).

A szakirodalmi feltárás során kevés olyan kutatásra derült fény, melyek a nemzetközi hallgatók ország- és egyetemspecifikus elvárásaival, elégedettségével és lojalitásával foglalkoznak. A kutatások többségében az egyes szerzők – előzetes kvalitatív feltárás hiányából eredően – saját maguk kategorizálják a hallgatók elvárásait, valamint az elégedettség és a lojalitás tényezőit (Anderson 2007; Giner – Rillo 2016). Meglepő a kvalitatív kutatások elenyésző száma, hiszen e módszertan sokszínűsége olyan eredmények felfedezéséhez járulhatna hozzá, melyek a témakör mélyebb és tágabb megértését segítenék elő. A kutatók az eddigiekben tehát kevésbé fókuszáltak a tényezők együttes vizsgálatára, valamint a korábbi tanulmányok a fent említett területek közül leginkább egyre koncentráltak.

Az átfogó kutatások hiánya szükségessé teszi azt, hogy az említett tényezőket (elvárások, elégedettség, lojalitás) együttesen vizsgáljuk annak érdekében, hogy megértsük

milyen nemzetközi hallgatóként külföldön tanulni. A kutatók sokszor más és más megközelítésben vizsgálják az elvárások, elégedettség, lojalitás és szájreklám tényezőket a felsőoktatási kutatásokban (Alves – Raposo 2009). A kutatásokban közös az intézményre és az intézmény szolgáltatásának minőségére való összpontosítás. Amíg a kutatások java része az intézményre és az általa nyújtott szolgáltatásminőségre koncentrál, elenyésző azoknak a kutatásoknak a száma, melyek középpontjában a hallgató teljes külföldi tanulással való elégedettsége áll, és ez által a szakirodalom nem kutatja mélységeiben, hogy milyen külföldön, jelen esetben Magyarországon tanulni.

A jelen disszertáció célja, hogy feltárja a felsőoktatás, mint szolgáltatás szakirodalmában jelenlévő fehér foltokat, majd pedig a Szegedi Tudományegyetem példáján keresztül megvizsgálja, hogy milyen egyetemi és nem egyetemi tényezők befolyásolják a külföldi hallgatók elégedettségét, és az elégedettség miként hat a lojalításra.

A kutatás céljainak elérése érdekében az alábbiakat szükséges áttekinteni: megvizsgálni az elvárások, elégedettség, lojalitás és szájreklám szakirodalmát a felsőoktatásra és nemzetközi hallgatókra koncentrálva; feltárni a külföldi hallgatók elégedettségére és lojalítására ható tényezőket; megvizsgálni, hogy lehet-e egy külföldi hallgató lojális és ha igen, milyen tényezők vezetnek lojalitásához, pontosan mihez, vagy kihez is lojális? Kutatásom során a szakirodalom és a kvalitatív kutatás alapján felállított elméleti modell segít megérteni és elemezni a fentebb említett célokat a magyar felsőoktatásban a vizsgált egyetemen.

A disszertáció újszerűségét az adja, hogy a külföldi hallgatók nem egyetemmel kapcsolatos elégedettségét és lojalítását vizsgálja. A dolgozat továbbá összegző és áttekintő tanulmányként szolgál az elvárások, elégedettség, lojalitás és szájreklám témakörében, ugyanis ezeknek a fogalmaknak az általános és felsőoktatásra vonatkozó alkalmazhatóságát is górcső alá veszi. A tanulmány módszertanilag komplex módon vizsgálja a külföldi hallgatókat, melyet három éven keresztül végzett longitudinális mélyinterjúk és online kérdőíven alapuló PLS útelemzéssel valósít meg.

A disszertáció nyolc fő részből áll. A bevezetés után a felsőoktatás témakörét vizsgálom, majd pedig az elvárások szakirodalmát veszem górcső alá, melyet az elégedettség témakörének tanulmányozása követ. A lojalitás bemutatásával együtt a pozitív szájreklámot is kutatom, majd pedig összefoglalom a szakirodalmi áttekintés főbb gondolatait, valamint a kvalitatív és kvantitatív primer kutatásomat. Disszertációm során azt a logikát követem, hogy a fő fejezetek elején általánosan bevezetem a vizsgált

fogalmakat, az alfejezetekben pedig specifikálom és csoportosítom őket először általános meghatározásuk, majd pedig a felsőoktatásban használt értelmezéseik és mérési modelljeik szerint. A fejezetek végén definiálom az egyes fogalmak disszertációban használt értelmezését.

2. Felsőoktatás és sajátosságai

Disszertációm középpontjában a magyar felsőoktatásban tanuló nemzetközi hallgatók állnak, melyből az következik, hogy a dolgozat első elméleti fejezetében a felsőoktatást, annak főbb tendenciáit, magyar sajátosságait, a nemzetköziesedést, annak okait és a Magyarországon megjelenő külföldi hallgatókat vizsgálom meg, valamint rámutatok az eddigi felsőoktatási kutatások erősségeire és hiányosságaira nemzetközi és hazai viszonylatban is. A disszertációban magyarországi felsőoktatási intézmények alatt az egyetemeket és főiskolákat értem, és gyakran szinonimaként használom az egyetemeket a felsőoktatási intézmény kifejezéssel. Disszertációmban továbbá azokat a diákokat tekintem külföldi hallgatónak, akik nem határmenti országból (Ausztria, Horvátország, Románia, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, Ukrajna) érkeztek Magyarországra tanulni, melynek fő oka az, hogy ezekből az országokból érkezők többnyire anyanyelvként beszélik a magyart és kettős állampolgársággal rendelkeznek, tehát második hazájukba érkeznek továbbtanulni. A dolgozatban a külföldi hallgatókat szinonimaként értelmezem a nemzetközi hallgatókkal.

Az elmúlt évek egyik legnagyobb horderejű felsőoktatási tendenciája a nemzetköziesedés és a mobilitás erősödése, hiszen az ösztöndíjprogramok széles skálája segíti a hallgatói mobilitást, mely alól Magyarország sem kivétel, ugyanis a külföldi önköltséges hallgatók mellett egyre hangsúlyosabb a külföldi ösztöndíjas hallgatók aránya is (Oktatási Hivatal 2019). Az intézmények közötti, hallgatókért folytatott verseny fokozatosan éleződik, mely arra sarkallja az egyetemeket, hogy javítsák szolgáltatási színvonalukat és megtartsák hallgatóikat, azok igényeit a lehető legjobban kielégítve (Deiaco et al 2009; Berács et al. 2014).

Az említett tendenciáknak köszönhetően a felsőoktatás szereplőinek vizsgálata napjainkra igencsak elterjedt, ám a kutatások túlnyomó többsége nem kimondottan a külföldi hallgatókat, hanem a hallgatók adott intézményhez való viszonyát vizsgálja (Alves – Raposo 2007; Butt – Rehman 2010; Savitha – Padmaja 2017), és a kutatások többségében szó sem esik a nem szorosan egyetemhez köthető, ám szintén kulcsfontosságúnak tekinthető tényezőkről, mint például a lakhatás, vagy életminőség (Kéri et al. 2018). Véleményem szerint azonban megkérdőjelezhető, hogy elegendő-e az egyetemeket, és szorosan a felsőoktatáshoz kapcsolódó tényezőket vizsgálni és mérni. A nemzetközi hallgatók benyomásait valóban csupán az egyetemek befolyásolják, vagy a külföldi tanulás egészét lenne szükséges kutatni? Úgy gondolom, hogy a külföldi lét teljes

folyamatát kellene vizsgálni, hiszen a külföldi hallgatók életének az intézményekhez köthető részét ismerjük a leginkább. A külföldi tanulási folyamat egészének vizsgálata segítségével azonban olyan információkat, és hallgatói elégedettséget, valamint lojalitást befolyásoló tényezőket tárhatunk fel, melyek új megvilágításban segíthetnének értelmezni a hallgatók külföldi tanulási folyamatát.

Jelen fejezetben ezért bemutatom napjaink felsőoktatási tendenciáit, különös tekintettel a nemzetköziesedésre, az erősödő mobilitásra és ezek okaira, ezt követően áttekintem a felsőoktatást Magyarországon, valamint megvizsgálom a nemzetközi hallgatók helyzetét az országban és a Szegedi Tudományegyetemen, továbbá rávilágítok, hogy mely kutatási terület elhanyagolt a nemzetközi hallgatók vizsgálatát illetően.

2.1. A felsőoktatás fogalmának meghatározása

Mielőtt megvizsgálnám a nemzetköziesedést, szükséges meghatározni azt, hogy egy adott országon belül hová – milyen szektorba – sorolhatjuk a felsőoktatást. Dinya és szerzőtársai (2004) definíciójában a *nonbusiness szektor* „a gazdasági élet azon szereplőit tömöríti, amelyeknek főtevékenységét a kollektív igényeket kielégítő és/vagy közhasznú szolgáltatások képezik. Statisztikai elemzés alkalmával ide sorolhatók a költségvetési, a közüzemi és a nonprofit szektor szervezetei” (Dinya et al. 2004, 30. o.). A nonbusiness szektornak az egyik talán legjelentősebb ágazata a költségvetési szektorba sorolt felsőoktatás, hiszen az kollektív jellegű igényeket kielégítő szolgáltatás, melynek finanszírozása közpénzből történik, tehát mértéke nagyban függ az ország politikai és gazdasági helyzetétől (Dinya et al. 2004). A felsőoktatásnak – habár a nonbusiness szektorba soroljuk – van üzleti, profitorientált vonatkozása is, hiszen azok a hallgatók, akik fizetnek a taníttatásukért – köztük a külföldről érkező hallgatók egy jelentős része is – számottevően hozzájárulnak az adott felsőoktatási intézmény költségvetéséhez, és a lehetséges profit jelleg miatt egyre inkább elterjedtté válik a marketingszemlélet a nonprofit szférában, így a felsőoktatásban is (Hetesi – Veres 2013).

A felsőoktatást *szolgáltatásnak* tekinthetjük Veres (2009) értelmezésében, aki a nonbusiness szolgáltatások közé sorolja az oktatást, ami egy olyan szolgáltatás típus, melyben a HIPI (Heterogeneity, Intangibility, Perishability és az Inseparability) elvből három rendkívüli hatással van a felsőoktatási szolgáltatások megítélésére. A felsőoktatásról leginkább olyan megfoghatatlan információk útján tájékozódhatnak a leendő hallgatók, melyet más emberek tapasztalataiból, vagy az intézmény elérhetőségeitől

tudnak, és végső döntésüket ezek alapján hozhatják meg, amely döntés így rendkívül kockázatosnak tekinthető, hiszen az információhoz hasonlóan a választott képzés végén szerzett tudás szintén megfoghatatlan. Ami az elválaszthatatlanságot illeti, az egyetem és a hallgató között egy feltehetőleg hosszú – az adott képzés hosszának megfelelő, de azt követően is tartható – kapcsolat alakul ki, mely ideje alatt az egyetem szolgáltatást nyújt a hallgató számára, és amely kapcsán a hallgató kialakítja majd véleményét az egyetemről és a nyújtott szolgáltatásról. A változékonyság kifejezetten meghatározó, hiszen a felsőoktatás egy hosszan tartó szolgáltatás, így kevés ember éli meg ugyanolyannak és azonos szintűnek, ezért nagyon nagy a személyes megítélések különbözősége (Hetesi – Kürtösi 2011; Filip 2012).

A fent említett HIPI elv kimondottan szolgáltatásokra vonatkozik, azonban ennek a szolgáltatásjellegnek a megismerése céljából Booms és Bitner (1981) megalkotta a szolgáltatások *7P modelljét*, mely az eredeti 4P – termék, ár, értékesítési hely, és marketingkommunikáció – mellett kiegészült az emberi tényezővel, vagyis a szolgáltatás nyújtójával, a szolgáltatások tárgyi elemeivel, mely a szolgáltatás környezetét takarja, valamint a folyamattal, hiszen a szolgáltatás igénybevétele és nyújtása is egy folyamatnak tekinthető. Felsőoktatás kapcsán a három hozzáadott tényező kiemelkedő fontossággal bír, hiszen azok meghatározó szerepet játszanak a hallgatók elégedettségében (Filip 2012). A felsőoktatás szolgáltatásjellegéből és az érintett tényezők sajátosságaiból adódóan szükséges a hiányosságok kiküszöbölése. Mivel a tudás nem kézzel fogható, így elengedhetetlen a tárgyiasítás. A kockázat csökkentése gyanánt pedig a színvonal fenntartása szükséges az oktatási folyamat – vagyis a képzés – időtartama alatt. Az emberi tényező tekintetében a kapcsolatok menedzsmentje és a szolgáltatói oldalról történő elérhetőség növelése kulcsfontosságúak (Dinya et al. 2004).

A *felsőoktatás*, valamint az ott szerzett tudás a modern gazdaság mozgatórugója, hiszen általa jött létre a tudásrégiókban koncentrálódó jól képzett munkaerővel (knowledge workers) rendelkező tudásalapú társadalom (Bana – Besenyei 2007). A felsőoktatás célja az individuális és a teljes jólét növelése, hiszen az ott végzett hallgatók képzik a társadalmi elit osztályát (Jobbágy 2009; Pusztai – Hatos 2012). A magyar felsőoktatás és a magyar egyetemek egyre nagyobb kihívásokkal találják magukat szemben, hiszen a középiskolát végzettek számának csökkenésével nő a verseny a magyar és a külföldi hallgatókért, Magyarországon és nemzetközileg is (Berács et al. 2011).

A felsőoktatás nagyban hozzájárul az ország folyamatos gazdasági és társadalmi növekedéséhez, melynek meghatározó központi szereplői az *egyetemek* (Berács et al.

2011). „Az egyetem hagyományosan az az intézmény, amelynek kötelessége a legáltalánosabb kérdések megfogalmazása, az ismeretek gyarapítása és a világ jobb megértésének elősegítése” (Szalai 2011, 22. o.). Az egyetem az oktatás mellett egyéb szolgáltatásokban, helyi vállalatokkal és magánszemélyekkel való együttműködésekben is szerepet vállalhat (Bana – Besenyei 2007), valamint kutatóegyetemként is tevékenykedhet (Szalai 2011). Az egyetemek a társadalom részét képezik, ezért egy-egy ország felsőoktatási intézményrendszere együttműködésben kell, hogy legyen a társadalmával. A felsőoktatási intézménynek meg kell őriznie a gondolkodás függetlenségét, ám az őt körülvevő társadalom szerves részeként a leginkább működőképes (Szalai 2011).

Láthatjuk tehát, hogy az egyetemek fontos szerepet töltenek be társadalmunkban és szerves részét képezik a társadalom fejlődésének. Az elmúlt évek során nagy hangsúlyt kapó felsőoktatási tendenciák közül a jelen dolgozat szempontjából a nemzetköziesedés és a hallgatói mobilitás erősödése a kulcsfontosságú, melyeket a következő fejezetekben tekintek át a mögöttük meghúzódó okokkal együtt.

2.1.1. Nemzetköziesedés és mobilitás a felsőoktatásban

Az egyetem által nyújtott szolgáltatást és szolgáltatás minőséget jelentősen befolyásolja napjaink egyik legmeghatározóbb felsőoktatási tendenciája, a *nemzetköziesedés*. Töröcsik (2011) Berács (2018) hasonlóan a mobilitást fizikai és szellemi értelemben is a trendek közé sorolta, hiszen manapság már nem jelent nagy kihívást, valamint egyre népszerűbb a külföldön való tanulás és munkavállalás is.

Mit jelent a nemzetközi hallgatói *mobilitás*? Az „egy adott országból külföldre, vagy külföldről az adott országba irányuló mobilitást, amelynek célja felsőoktatási képzési, illetve képzéshez kapcsolódó kutatási céllal szervezett programokon történő szervezett, vagy egyéni részvétel”, nemzetközi hallgatói mobilitásnak nevezzük (Berács et al. 2012, 134. o.). A mobilitás magában foglalja az ösztöndíjjal és az a nélkül, saját költségből finanszírozott külföldi tanulmányokat. A mobilitásnak négy fajtáját különböztetjük meg, az első a diploma mobilitás, mely célja a diploma megszerzése a célországban, a második a kredit-mobilitás, mely célja a külföldi intézményekben elsajátított ismeretek és a belőlük származó tanulmányi kreditek elszámolása az anyaországban. A harmadik mobilitás típus a program-mobilitás, amely általában rövidebb idejű, valamiféle kutatói vagy tanulmányi célú külföldi tartózkodást jelent. A negyedik típus a virtuális mobilitás, hiszen a kommunikációs technika segítségével eltűntek az országok közötti távolságok, így az adott

egyetemtől távoli országokban lévő hallgatók oktatása is lehetséges (Berács et al. 2012). A virtuális mobilitás egyik válfaja az online elérhető egyetemi kurzusok, a MOOC-ok (Massive Online Open Course), melyek segítségével akár a legnevesebb amerikai egyetemek online képzéseit is elvégezhetjük saját hazánkból vagy otthonunkból is (Abeer – Miri 2014; Hew – Cheung 2014; Baturay 2015; Zhou 2015; Ulrich – Nedelcu 2015).

Mobilitás tekintetében már az első és második generációs egyetemek is nyitottak voltak a külföldiek befogadására, melynek eredményeképp a felsőoktatás közös nyelve, vagyis „*lingua franca*”-ja az angol lett. A közös nyelv vezetett a felsőoktatás fokozott nemzetköziesedéséhez és a cserediák programok létrejöttéhez, melyhez később a Bologna folyamat is hozzájárult. Mindez a hallgatói kereslet, a bürokrácia és a kormányzati beavatkozás növekedésével járt együtt, azonban a nemzetköziesedés és az általa egyetemre érkező nemzetközi hallgatók új bevételi forrást jelentettek, mely szintén elősegítette a mobilitási programok elterjedését (Wissema 2009).

Annak érdekében, hogy megértsük ezeknek a programoknak a jelentőségét, vessünk egy pillantást az elmúlt években, mobilitásban részt vevő hallgatók létszámára a világ összes országában régiós bontás szerint. Az UNESCO legfrissebb adatai alapján készült *1. és 2. táblázatok* azt mutatják, hogy a 2012 és 2017 közötti időszakban, az egyes régiókban, világszinten folyamatosan nőtt a kifelé és befelé irányuló mobilitás. Az UNESCO által vizsgált régiók között Észak-Amerika és Nyugat-Európa, Kelet-Ázsia és csendes-óceáni térség, Közép- és Kelet-Európa, Arab államok, Latin Amerika és Karib térség, Fekete-Afrika, Dél- és Nyugat-Ázsia, valamint Közép-Ázsia szerepelnek.

1. táblázat: Kifelé irányuló hallgatói mobilitás alakulása 2012 és 2017 között

Régiók	Kifelé irányuló hallgatói mobilitás (fő)					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Észak-Amerika és Nyugat-Európa	2 166 036	2 182 308	2 292 718	2 413 040	2 526 222	2 633 319
Kelet-Ázsia és csendes-óceáni térség	613 268	632 307	646 359	663 669	699 356	740 296
Közép- és Kelet-Európa	367 372	403 883	478 425	541 014	596 581	613 868
Arab államok	158 599	196 093	232 608	247 614	263 805	242 754
Latin Amerika és Karib-térség	135 442	144 464	153 079	162 149	166 458	182 294
Fekete-Afrika	100 706	103 647	109 759	112 000	113 584	108 708
Dél- és Nyugat-Ázsia	33 932	42 689	51 126	57 790	62 351	66 463
Közép-Ázsia	33 348	33 501	38 482	39 364	46 069	48 951
Összesen	3 575 355	3 738 892	4 002 556	4 236 640	4 210 621	4 636 653

Forrás: UNESCO adatok 2020¹

¹<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172#>, Letöltve: 2020. 05. 11.

Ami a kifelé irányuló mobilitást illeti (1. táblázat), a legnagyobb arányban Észak-Amerika és Nyugat-Európa régiói küldik hallgatóikat más országokba tanulni, míg a vizsgált régiók közül Közép-Ázsiából mennek a legkevesebben külföldre tanulni. A befelé irányuló mobilitásnál ugyanezeket a régiókat vizsgálva (2. táblázat) látható, hogy Közép-Ázsia szintén az utolsó helyet foglalja el, míg a legtöbb hallgató Észak-Amerikába és Nyugat-Európába utazik.

2. táblázat: Befelé irányuló hallgatói mobilitás alakulása 2012 és 2017 között

Régiók	Befelé irányuló hallgatói mobilitás (fő)					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Észak-Amerika és Nyugat-Európa	2 271 351	2 314 569	2 428 539	2 554 620	2 680 264	2 765 855
Kelet-Ázsia és csendes-óceáni térség	767 757	788 832	847 751	919 872	1 011 925	1 084 896
Közép- és Kelet-Európa	417 200	477 314	518 960	566 577	619 407	661 383
Arab államok	256 798	282 164	307 376	330 207	348 706	331 144
Latin Amerika és Karib-térség	147 863	153 173	159 067	167 984	180 295	209 676
Fekete-Afrika	129 741	135 791	141 136	146 787	137 744	137 613
Dél- és Nyugat-Ázsia	35 307	44 377	53 257	60 057	66 816	68 799
Közép-Ázsia	34 337	34 733	39 080	40 086	46 735	49 874
Összesen	4 060 354	4 230 953	4 495 166	4 786 190	6 091 892	5 309 240

Forrás: UNESCO adatok 2020²

Ha tovább vizsgáljuk a statisztikákat és leszűkítjük azt az Európai térségre, valamint az egyik legnépszerűbb európai hallgatói ösztöndíjprogram, az Erasmus+ legfrissebb adatait nézzük, láthatjuk, hogy a hallgatói ösztöndíjasok száma folyamatosan növekszik. A 3. táblázat foglalja össze az Erasmus+ hallgatói mobilitási információkat a legfrissebben elérhető adatok alapján, különös tekintettel Magyarországra. Látható, hogy az adatok folyamatos növekedést mutatnak az Erasmus+ programban részt vevő összes hallgatói létszámban, melyhez hasonló tendenciát mutat a Magyarországra érkező mobilitásban részt vevő hallgatók száma, és a hallgatói ösztöndíj átlagos mértéke is.

A hallgatói mobilitás adatainak értelmezésénél azt is számba kell vennünk, hogy nem csupán az Erasmus+ az egyetlen ösztöndíjprogram, ami az európai hallgatói mobilitást segíti, ám amennyiben a világstatisztikákat nézzük, megállapíthatjuk, hogy az Erasmus+ Európán belül a hallgatói mobilitás számottevő részéért felelős.

²<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=171#>, Letöltve: 2020. 05. 11.

3. táblázat: Erasmus+ hallgatói mobilitási adatok és statisztikák

Tanév		2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	2016 - 2017
Erasmus + általános információk	Átlagosan külföldön töltött idő (hónap)	6	5,8	5,3	5,2	5,1
	Résztvevők átlagéletkora (év)	22	23,5	24,5	24,5	22,5
	Nők aránya (%)	61	60,5	61	61	61
	Férfiak aránya (%)	39	39,5	39	39	39
	Ösztöndíj átlagos mértéke (euró/hónap)	272	274	281	275	316
Magyarországra érkező Erasmus+ hallgatók száma (fő)		4 310	4 764	5 408	5 918	6 242
Magyarországról kiutazó Erasmus+ hallgatók száma (fő)		4 387	4 025	4 421	4 195	4 341
Erasmus+ hallgatók létszáma összesen (fő)		182 662	272 497	291 383	303 880	325 755

Forrás: Erasmus+ Statisztikák³

A vizsgált adatokból arra következtethetünk, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése egy napjainkban is jelenlévő és növekvő tendencia, amelynek köszönhetően egyre több hallgató kezdi meg tanulmányait külföldi oktatási intézményben, mely tendencia az oktatással és felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos hallgatói véleményfelmérések szükségességét jelzi. Azon felsőoktatási kutatásokat, melyek szolgáltatásminőség szempontból elemzik a hallgatók véleményét, a következő fejezetekben részletezem, ám mielőtt áttérnénk a további elméleti kérdésekre és témakörökre, a dolgozatom célkitűzéséhez igazodva megvizsgálom a felsőoktatást, annak tendenciáit és a nemzetköziesedést Magyarországon belül is.

2.1.2. A nemzetköziesedés erősödésének és a hallgatói mobilitás növekedésének okai

Ahogy az az előző fejezetben láthattuk, a nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás növekedése egyre erősödő tendenciák a felsőoktatásban, ezért fontos azt is feltárni, hogy milyen főbb okai vannak ezeknek a trendeknek. Seeber et al. (2016) szerint egy-egy intézmény nemzetköziesítése mögött eltérő indokok állhatnak, ám a legtöbb esetben a nemzeti és intézményi kontextus is szerepet játszik, valamint különbség van egyes országok és régiók intézményeinek nemzetköziesítési okai között is. Jeptoo és Razia (2012) három fő kategóriába sorolja a nemzetköziesítés indokait, melyek lehetnek

³ http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/statistics_en, Letöltve: 2019. 02. 25.

gazdasági okok, társadalmi-kulturális indokok és politikai okok. Mindezeket figyelembe véve, ebben a fejezetben az európai felsőoktatási térség intézményeinek nemzetköziesedése és a mobilitása mögött megbúvó lehetséges főbb okokat tárom fel.

A mobilitás és nemzetköziesedés mögött meghúzódó egyik ok a *bevéfelszerzés*, hiszen a külföldi hallgatók tandíja sok esetben magasabb, mint a saját hazai hallgatóké, és ez a plusz bevételforrás fontos elemét képi az intézmények finanszírozásának (Dinya et al. 2014). Ezek a bevételek természetesen önmagában nem elegendőek, de kiegészülve további pályázati és külső forrásokkal, jelentős finanszírozási terhet vehetnek le az intézményekről (Dinya et al. 2014). A felsőoktatási intézmények három alapvető működési szerepe közül (oktatás, működés biztosítása és stratégia kidolgozása) a megfelelő működés biztosításába tartozik az anyagi források előteremtése, így a mai harmadik generációs egyetemek (3GU – Third Generation Universities) célja, hogy a mellett, hogy értékeket adjanak át a társadalom számára, a nemzetközi versenyben is megállják a helyüket és olyan együttműködő partnereket szerezzenek, akik képesek anyagilag támogatni őket (Wissema 2009; Hrubos 2012).

Ehhez szorosan kötődik a következő nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás mögött álló ok, az intézményi stratégia lehetséges eredményessége által szerzett *hírnév, versenyképesség és nemzetközi elismerés*, hiszen számos olyan intézmény van, akik fő profilja a nemzetközi hallgatói és oktatói gárda összetétele. Ezen felül olyan partnereket, kapcsolatokat keresnek és kutatás-fejlesztési projekteket valósítanak meg, melyek országokon átnyúlnak, a versenyképesség pedig versenyelőnyhöz juttatja a kiemelkedő egyetemeket, így a hallgatóknak nyújtott szolgáltatáscsomag nem csupán az oktatást, de a kutatási lehetőségeket, és az eredmények piacosítását is jelenti (Vilmányi 2002; Deiacó et al 2009; McKelvey – Holomé 2009; Hrubos 2012; Kováts 2012; Dinya 2018). Annak érdekében, hogy a versenyképességet fejlesszék, kénytelenek rendszerszemléletben kezelni az esetlegesen felmerülő problémákat, és a stratégiai tervezés szemléletéből vizsgálni és tervezni a felsőoktatás jövőjét (Barakonyi 2010; Kováts 2012).

Annak érdekében, hogy stratégiájukat megvalósítsák és többletbevételt szerezzenek, a felsőoktatási intézmények *marketingtevékenységek* előtérbe kerülése figyelhető meg, mely eredményessége szintén hozzájárulhat a nemzetköziesedés és a hallgatói mobilitás felerősödéséhez (Hetési – Veres 2013). Habár a felsőoktatási marketing már az 1980-as években megjelent (Hayes 2007), nemzetközi téren az elmúlt évtizedben lett igazán hangsúlyos, hiszen a nemzetközi ösztöndíjprogramok erősödésével igény lett a külföldi diákokkal, mint célközönséggel való folyamatos kapcsolattartásra, hiszen új hallgatói

bázist jelenthetnek az intézmények számára (Pavluska 2009; Hrubos 2009). A közösségi média, így az online marketing szerepe felértékelődik (Khan 2013). A marketingtevékenységek között a pozitív szájreklámot is megemlíthetjük, mint mobilitást ösztönző tényező, hiszen a hallgatók, volt hallgatók, az intézménnyel kapcsolatban álló középiskolák és gimnáziumok szájreklám útján népszerűsíthetik az egyetemet (Hetesi – Veres 2013). Fontos azt leszögezni, hogy pozitív szájreklám akkor állhat fent, hogyha a hallgatók vagy volt hallgatók elégedettek az intézménnyel (Rekettye – Szűcs 2002).

Fontos okai lehetnek továbbá a nemzetköziesedés felerősödésének a *kormányzat által hozott döntések*, melyben a különböző nemzetköziesítési támogatásokról, mobilitási és ösztöndíjprogramokról létrehozásáról vagy eltörléséről döntenek. Befelé irányuló mobilitási programok esetén tudás-exportról, kifelé irányuló ösztöndíjprogramok esetén tudás importról beszélhetünk (Berács 2018). Egy ország *erőforrásai* és a felsőoktatásra fordítható költségvetés összege nagyban meghatározza lehetőségeiket és a nemzetköziesítési versenyhez való csatlakozási képességüket (Seeber et al. 2016). Ez továbbá indukálhatja a hallgatók külföldön való tanulásának motivációját, hiszen nem minden ország rendelkezik jól képzett, a nemzetköziesítésre felkészült oktatóval és intézményi struktúrával, ezáltal kapacitáshiány léphet fel (Lannert 2019).

Összességében tehát megállapítható, hogy a nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás mögött számos ok húzódik meg, mely egytől egyik hozzájárul a kialakult tendenciák erősödéséhez, ám ezek ország- és régióspecifikusak lehetnek, így jelen disszertációban az európai térségre, azon belül pedig kimonodottan Magyarországra koncentrálok.

2.2. Felsőoktatás Magyarországon

Magyarországon az első egyetemet Pécsen alapították 1367-ben, melyet követően az egyetemek száma jelentős növekedésnek indult, hiszen az Oktatási Hivatal adatai szerint jelenleg 21 állami egyetem működik az országban (Oktatási Hivatal 2019). A 2005-ös felsőoktatási törvény értelmében Magyarországon is bevezették a Bologna-rendszert, elindultak az első BA/BSc szakok, majd pedig az MA/MSc szakok is, ám maradtak osztatlan, öt éves képzések is például az orvosi és a jogi karokon (Fehérvári et al. 2011). Jellemzően jelentős különbségek vannak az egyes egyetemek színvonala és a diplomák mögött lévő tényleges tartalom között (Szalai 2011), mely regionális különbségek abban is megmutatkoznak, hogy a jelentősebb egyetemek környékén nagyobb a diplomások aránya is (pl. Csongrád megye vagy Pest megye) (Fehérvári et al. 2011). Az Oktatási Hivatal

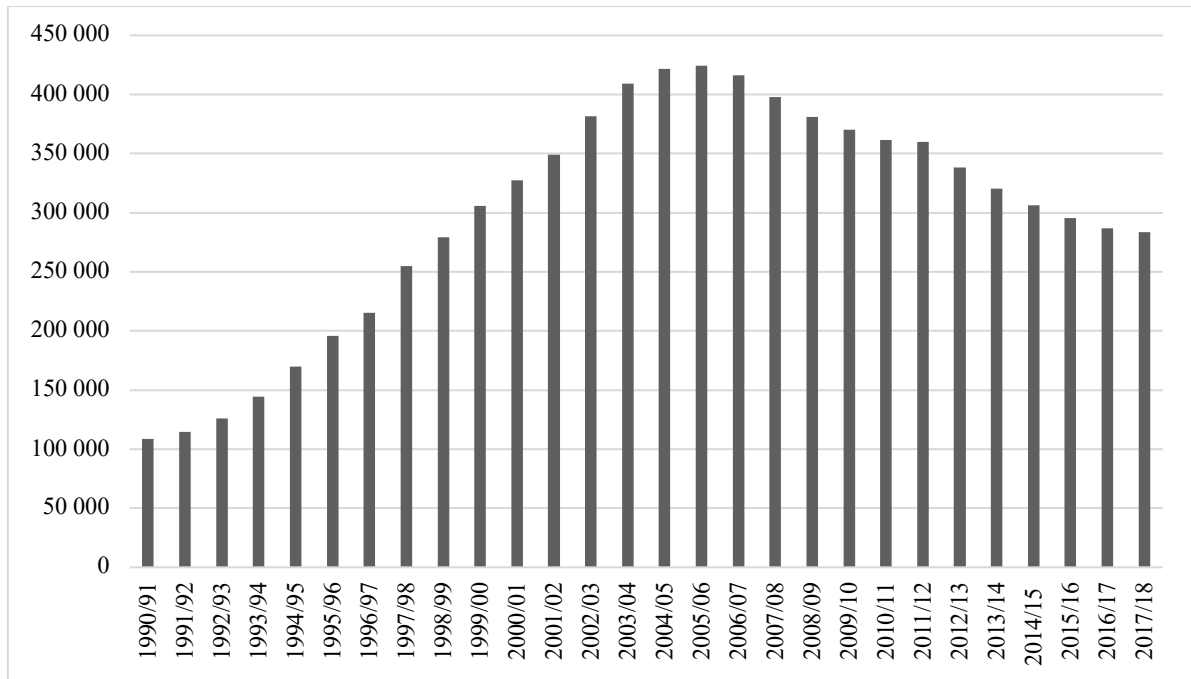
(2019) adatai alapján jelenleg a 21 állami egyetem közül 6 érdemelte ki a kutatóegyetemi elnevezést (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Szegedi Tudományegyetem), mely hat kutatóegyetem adja az összes magyarországi egyetem hallgatói létszámának, valamint az összes magyar PhD hallgató létszámának nagy részét. A kutatóegyetemek sikeresen szerepelnek a pályázati források elnyerésében és abszorpciójában is, hiszen az állami támogatásokon és a saját bevételeken, mint például tandíjaikon kívül, legnagyobb mértékben a pályázatokból finanszírozzák a kutatásaikat (Szalai 2011).

Magyarországon többek között a *Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja* foglalkozik a felsőoktatás aktualitásaival, és számos nemzetközi és hazai konferenciát szerveznek a fővárosunkban, évente megjelentetik az NFKK Füzetek aktuális számát, melyekben az éppen esedékes felsőoktatási dilemmákkal foglalkozó konferenciák publikációit adják ki. Szintén éves kiadványuk a felsőoktatási stratégiai helyzetértékelés (Berács et al. 2011; Hrubos et al. 2011; Temesi et al. 2013; Berács et al. 2017). Az utóbbi legfrissebb 2018-as kiadványban az elmúlt tíz év felsőoktatási tendenciáit veszik számba, mint például az intézményi rangsorok és célkitűzések jelentősége, a felsőoktatás gazdasági kondíciói, hallgatói tendenciák, létszámok, pályakövetés, a tanítás-tanulás minősége, a kutatás-fejlesztés és innováció, valamint a nemzetköziesedés (Kováts – Temesi 2018). A felsőoktatási stratégiaalkotás mellett a finanszírozás témakörét is érintik tanulmányköteteikben (Temesi 2012).

A hazai felsőoktatás előtt leküzdendő *akadályok* is állnak, mint például a teljes mértékben az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozás, a magyar felsőoktatás globális piacon való helytállása és a demográfiai hullámvölgyből való kilábalás. Az elmúlt években a felsőoktatás centralizálódni kezdett Budapesten, a hallgatói létszám pedig jelentős növekedésnek indult, mely körülbelül 15 éven keresztül volt érezhető, ám 2005 óta mérséklődő tendenciát kezd mutatni a magyar hallgatói létszám, mely részben betudható demográfiai okoknak is, hiszen a csökkenő érettségizők számával a felsőoktatásba jelentkező és bejutó hallgatók száma is redukálódik (Rechnitzer 2009; Berács et al. 2014), másrészt elindult egy törekvés a felvételi pontszámok emelésére és a tandíjkötelezettség kiterjesztésére (Fehérvári et al. 2011). Ha az *1. ábra* adatait nézzük, jól látható, hogy 1990 és 2005 között stabilan emelkedett a hallgatói létszám, ám a 2005-ös csúcstól követően számuk hanyatlásnak indult és napjainkig folyamatosan csökken.

A jövőben az oktatáspolitikai intézkedések (pl. kötelező nyelvvizsga a felsőoktatásba való bekerüléshez) következtében várhatóan ez a szám tovább fog csökkenni.

1. ábra: Felsőoktatásban tanuló hallgatók száma Magyarországon 1990 és 2018 között (fő; összes munkarend)



Forrás: Oktatási hivatal (2019)

A csökkenő hallgatói létszám arra készteti az intézményeket, hogy a potenciális hazai és külföldi hallgatókért is *versenyezzenek*, hiszen az intézmények közötti versenyben az győzedelmeskedhet, akinek mindkét hallgatói bázist sikerül megszereznie. Fontos eleme a magyar felsőoktatási tendenciáknak, hogy a magyar hallgatói létszám csökkenésével szemben a külföldi hallgatók létszáma folyamatosan nő (Oktatási Hivatal 2019), melynek részletezésére a következő fejezetben kerül sor.

2.2.1. A felsőoktatás nemzetköziesedése Magyarországon

A felsőoktatási trendek közül a *nemzetköziesedés* kiválóan megfigyelhető Magyarországon is, mely annak az országok közötti éleződő versenynek az eredménye, melyben Európa elveszteni látszik az oktatásban lévő vezető szerepét, hiszen az Egyesült Államok és a gyorsan fejlődő ázsiai országok (Kína, Japán, Koreai Köztársaság) is élen járnak e téren (Berács et al. 2012). Ennek következtében az európai, valamint a magyar felsőoktatás is mobilitási programokkal kívánják vonzóbbá tenni a külföldi hallgatók számára a régiót és Magyarországot.

A mobilitást annak iránya tekintetében kifelé és befelé irányuló mobilitásra oszthatjuk (1. és 2. táblázat). A *kifelé irányuló mobilitást* tekintve a magyar hallgatók csupán 3,9 százaléka tanul valamely külföldi felsőoktatási intézményben, mely valamivel alacsonyabb az Európai Unió többi tagállamához képest. A magyar hallgatók körében meglehetősen ritka, hogy egy teljes képzést végezzenek el a külföldi egyetemeken, leginkább féléves időtartamokat töltenek ott, melynek fő indokai azok a követelmények lehetnek, melyet a külföldön való tanulás támaszt, mint például a folyékony idegennyelvtudás, vagy a megfelelő anyagi háttér biztosítása a külföldi tartózkodás alatt. Akik mégis úgy döntenek, hogy külföldön teszik magukat próbára, azok leginkább német nyelvű országokba (Ausztriába és Németországba), vagy az Egyesült Királyságba, Dániába és az Egyesült Államokba mennek. A nehézségek ellenére a külföldön tanuló magyar hallgatók létszáma növekszik, mely betudható lehet annak is, hogy a költségtérítési szakok elterjedésével Magyarországon, sokan inkább külföldi, általuk nevesebbnek gondolt egyetemen fizetik meg a tandíjat. A legtöbben üzleti tanulmányokat, jogot, szépművészetet, műszaki tudományokat és társadalomtudományokat tanulnak külföldön (UNESCO 2019).

Ami a *befelé irányuló mobilitást* illeti, a magyar felsőoktatásban már az 1970-es években is találhattunk külföldi hallgatókat, akiknek a teljes hallgatói létszámhoz viszonyított aránya akkoriban 2,2 százalék volt (Fehérvári et al. 2011). Az Oktatási Hivatal statisztikái szerint a 2008/2009-es tanévben ez az arány már 4,4% volt, az ezt követő években pedig magabiztosan növekedett és a 2017/2018-as tanévre a külföldi hallgatók száma elérte az összes Magyarországon felsőoktatásban tanuló hallgató 10,7%-át.

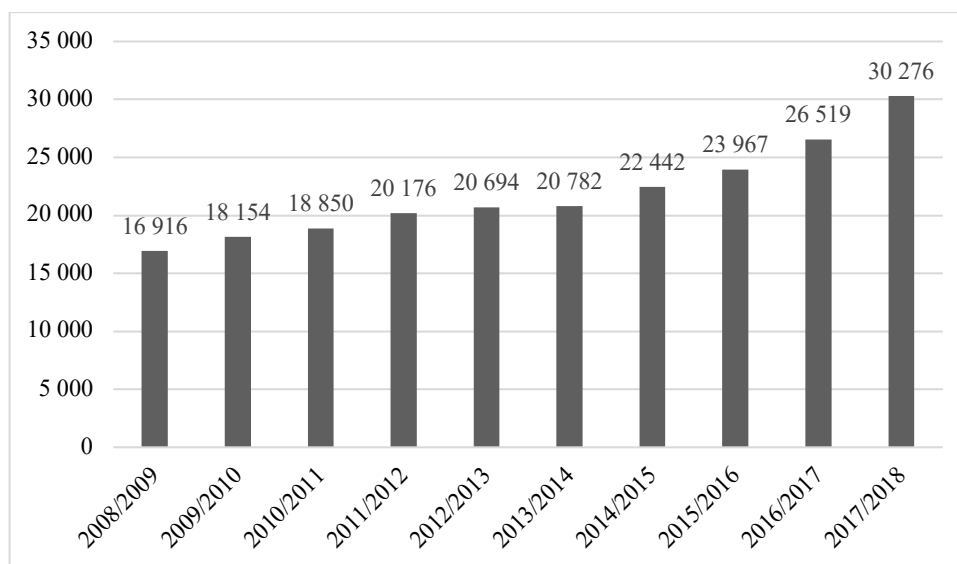
4. táblázat: A magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók száma képzésenként és összesen (fő)

Képzési szint	Felsőfokú/felsőoktatási szakképzés	Főiskolai képzés	Egyetemi képzés	Alapképzés (BA/BSc)	Mester képzés (MA/MSc)	Osztatlan képzés	Szakirányú továbbképzés	Doktori képzés (PhD, DLA)	Összesen
Tanév	Résztevő külföldi hallgatók száma								
2008/2009	177	1 353	3 396	6 017	274	4 776	436	487	16 916
2009/2010	206	507	2 218	7 432	877	6 011	452	451	18 154
2010/2011	217	200	1 200	7 626	1 455	7 204	424	524	18 850
2011/2012	227	107	613	8 362	2 022	8 086	218	541	20 176
2012/2013	172	64	263	8 505	2 235	8 634	274	547	20 694
2013/2014	103	4	84	9 484	1 889	8 580	130	508	20 782
2014/2015	87	2	44	10 912	2 102	8 670	113	512	22 442
2015/2016	78	3	30	11 384	2 448	9 173	121	730	23 967
2016/2017	106	-	3	12 376	3 202	9 765	100	967	26 519
2017/2018	99	-	-	14 443	4 087	10 147	116	1384	30 276

Forrás: Oktatási Hivatal (2019)

A 4. táblázatban jól látható a külföldi hallgatói létszám folyamatos növekedése Magyarországon, és azt is leolvashatjuk, hogy a legtöbben alapképzésben, vagy osztatlan képzésben tanulnak nálunk, ám folyamatosan nő a mester- és doktori képzésben résztvevők aránya is. A külföldi hallgatói létszám biztos növekedését a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra: Külföldi hallgatók számának alakulása Magyarországon 2008 és 2018 között (fő)



Forrás: Oktatási Hivatal (2019)

Magyarországon nem csupán az Európai Unió hallgatói, de *harmadik országból* származó külföldi hallgatók számára is nyitva áll a felsőoktatás. Az ösztöndíjlehetőségeket az 1996-ban létrehozott, Emberi Erőforrások Minisztériuma által felügyelt *Tempus*

Közalapítvány közhasznú szervezet fogja össze és koordinálja. A szervezet célja, hogy a magyar oktatási rendszer érdekeit képviselje külföldön, valamint az európai közös célokat érvényesítse a magyar oktatási rendszerben. Fő profiljuk a mobilitási programok koordinálása (Stipendium Hungaricum, Erasmus+, CEEPUS, államközi ösztöndíjak, Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj, Collegium Hungaricum, DAAD, Campus Mundi), valamint a Study in Hungary holnap kezelése, az Európa a polgárokért program pályázóinak segítése, és a Nemzeti Europass Központ működtetése.⁴

A mobilitáshoz hasonlóan a felsőoktatási *mobilitási programokat* is két részre oszthatjuk, a Magyarországra érkező mobilitást ösztönző, és a Magyarországról külföldre irányuló mobilitást segítő ösztöndíjakra. A befelé irányuló mobilitási programok közül az egyik legnagyobb volumenű a Stipendium Hungaricum magyar állami ösztöndíj, aminek keretében több ezer külföldi országból érkező hallgató tanulhat kiemelt támogatással a magyar egyetemeken teljes, diplomát adó képzéseiben. A 2018/2019-es tanévet több, mint 5000 nemzetközi hallgató kezdte meg Magyarországon a program segítségével. Szintén számottevő az Erasmus+ ösztöndíj program (kifelé és befelé irányuló mobilitás egyaránt), mely oktatók, intézményi munkatársak, és körülbelül négy millió európai diák számára biztosít minimum három hónapos mobilitási lehetőséget.⁵ A CEEPUS (Central European Program for University Studies) ösztöndíj program a Közép- és Dél-kelet Európai felsőoktatási intézményekre, azok hallgatóira valamint oktatóira vonatkozik, és egyszemeszteres mobilitást biztosít számukra.⁶ Fontosak az államközi ösztöndíjak is, vagyis a Magyarország és egy második ország között létrejött megállapodások, melyek keretében a hallgatók vagy oktatók külföldi rövid vagy hosszú tanulmányúton, nyári egyetemen, rész-, vagy teljes képzésekben vehetnek részt.⁷ A Collegium Hungaricum államközi ösztöndíj azokat a kutatásokat támogatja, melyek keretében ausztriai (Bécs) lelőhelyeken vagy kutatóhelyeken tárják és dolgozzák fel a jelöltek az ott kapott forrásokat.⁸ A DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) német szervezet által kezelt államközi tanulmányi és kutatói ösztöndíj 2002 óta kínál lehetőséget magyar hallgatóknak, diplomásoknak és oktatóknak, hogy német egyetemen fejlesszék tovább tudásukat, ezzel elősegítve a két ország felsőoktatási intézményeinek kapcsolatát. A

⁴ Forrás: <http://www.tka.hu/nemzetkozi/6363/a-bolognai-folyamat-elozmenyei>, Letöltve: 2019.08.01.

⁵ Forrás: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-general-factsheet_en, Letöltve: 2019.08.01.

⁶ Forrás: <http://www.studyinhungary.hu/study-in-hungary/menu/scholarships/ceepus.html>, Letöltve: 2019.08.01.

⁷ Forrás: <http://www.tka.hu/palyazatok/3005/allamkozi-osztondijak>, Letöltve: 2019.08.01.

⁸ Forrás: <http://www.tka.hu/palyazatok/3006/collegium-hungaricum-20182019>, Letöltve: 2019.08.01.

Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj 2010 óta nyújt lehetőséget, a 40 életévüket be nem töltött kutatók és hallgatók számára, hogy részt vegyenek külföldi részképzésekben vagy továbbképzésekben, melyeken tudásukat gyarapíthatják.⁹ Szintén Európai Unió finanszírozási program a Campus Mundi ösztöndíj, amely a magyar hallgatók külföldi, valamint a külföldi hallgatók magyarországi tapasztalatszerzését támogatja, mely során a hallgatók választhatnak rövid egyedüli vagy csoportos tanulmányutakat, de féléves részképzéseket, vagy akár szakmai gyakorlatot is eltölthetnek külföldön.¹⁰

Látjuk tehát, hogy a nemzetköziesedés hatalmas mértékeket öltött az elmúlt évtizedben Magyarországon is, ami érthető, hiszen a magyar hallgatók tapasztalatszerzésének elősegítése, valamint a külföldi hallgatók Magyarországra való invitálása egyaránt fontosak.

2.2.2. Nemzetközi hallgatók számának alakulása a magyar felsőoktatásban

Az előző fejezetben megismerhettük a magyar felsőoktatás nemzetköziesítési törekvéseit, a külföldi cserediák programokban részt vevő hallgatók számát, valamint a diákok számára elérhető mobilitási programokat. Fontos kiemelni, hogy disszertációmban kimondottan a Magyarországra érkező és hazánkban tanuló külföldi hallgatókra helyezem a hangsúlyt (azon belül is a Szegedi Tudományegyetemre), ezért szükséges a magyar felsőoktatásban tanuló nemzetközi hallgatók jelenlegi helyzetének és jellemzőinek áttekintése, a korábbi nemzetközi hallgatókkal kapcsolatos felsőoktatási kutatások ismertetése és kritikai értékelése, továbbá a szakirodalomban fellelhető hiányosságok feltárása.

Ahogy az a korábban bemutatott adatok alapján láthattuk, az évek során folyamatosan nőtt a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma (2. ábra). Az 5. táblázat adatai alapján látható, hogy a 2008/2009-es tanévben megjelenő 4,4%-hoz képest kezdetben kétfévente 1, az utóbbi 5 évben pedig évente 1 százalékponttal nőtt a külföldi hallgatók aránya. 2008-ban számuk még csupán 16 916 fő volt, a 2017/2018-as tanév elején pedig már több, mint 30 ezer külföldi hallgató kezdte meg tanulmányait Magyarországon. Ez a tendencia ellentétes a magyar hallgatói létszám alakulásával, ugyanis a magyar hallgatók száma a táblázatban feltüntetett időszakban folyamatos csökkenést mutat 2008 és 2018 között.

⁹ Forrás: <http://www.tka.hu/palyazatok/3004/magyar-allami-eotvos-osztondij>, Letöltve: 2019.08.01.

¹⁰ Forrás: <https://tka.hu/palyazatok/4811/campus-mundi> Letöltve 2019.08.01.

5. táblázat: A külföldi hallgatók aránya a magyar felsőoktatásban

Tanév	Magyar hallgatók száma (fő)	Külföldi hallgatók száma (fő)	Külföldi hallgatók aránya (%)
2008/2009	381 033	16 916	4,4
2009/2010	370 331	18 154	4,9
2010/2011	361 347	18 850	5,2
2011/2012	359 824	20 176	5,6
2012/2013	338 467	20 694	6,1
2013/2014	320 124	20 782	6,5
2014/2015	306 524	22 442	7,3
2015/2016	295 316	23 967	8,1
2016/2017	287 018	26 519	9,2
2017/2018	283 350	30 276	10,7

Forrás: Oktatási Hivatal (2019)

A külföldi hallgatók nagy része Budapesten összpontosul (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem), azonban nagyon sokan járnak a három fő vidéki egyetemre is (Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem). Az Oktatási Hivatal (2019) statisztikái szerint a 2017/2018-as tanévben a legtöbb külföldi hallgató a Debreceni Egyetemen tanult, ahol a 26,6 ezer hallgatóból 4 930 volt külföldi. A debrecenit követte a Pécsi Tudományegyetem, ahol a 20 ezer hallgató 18,6%-a (3734 fő) külföldi. A Szegedi Tudományegyetem a harmadik a sorban, itt ugyanis 3 550 külföldi tanult, mely az összes hallgatói létszám 17,1%-a. A Semmelweis Egyetemen 2932, az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen 2 822, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 1 827, a Budapesti Corvinus Egyetemen pedig 1 731 külföldi hallgató tanult az említett tanévben. A korábbi tendenciákhoz hasonlóan ebben a tanévben is az orvostudományi képzésben tanul a legtöbb külföldi hallgató, ám mivel az orvostanhallgatók számára a cserediák programok és az Erasmus+ sem túl népszerűek, ez a jelenség csökkentheti jövőbeli mobilitásukat, ezzel együtt pedig ezen képzések versenyképességét is, holott fontos lenne a nemzetközi egyetemi rangsorokban lévő hely megtartása és javítása (Török 2006). Az orvostudományhoz képest a gazdaságtudományi területen tanuló külföldi hallgatók száma igen csekély, ám összességében a demográfiai adatok alapján azt láthatjuk, hogy a magyar felsőoktatásban részt vevő nemzetközi hallgatók száma folyamatosan nő (Oktatási Hivatal 2019).

2.2.3. A nemzetköziesedés vizsgálata Magyarországon

Az egyre növekvő számban Magyarországon tanuló külföldi hallgatók szükségessé teszik a felsőoktatás *nemzetköziesedésének vizsgálatát*, melynek következtében hazánkban is elindult egy trend a nemzetközi hallgatók átfogó kutatására, valamint a felsőoktatási mobilitás és az azt ösztönző és hátráltató tényezők feltárására. A kutatásokat két csoportba sorolhatjuk, az egyik fele a nemzetköziesedés és mobilitási tényezőket intézményi vonatkozásban tanulmányozza, a másik fele pedig primer kutatásokat végez külföldi hallgatói mintákon. Először a felsőoktatási intézmények nemzetköziesedési folyamatait és törekvéseit tárgyaló áttekintő tanulmányokat veszem górcső alá, ezt követi a külföldi hallgatói mintán végzett kutatások részletezése.

A nemzetköziesedés folyamatában a külföldi hallgatók szerepét és hatását hazánkban elsők között Berács (2008) vizsgálta, aki hangsúlyozta, hogy a gazdasági növekedés egyik meghatározó eleme a felsőoktatás és annak nemzetköziesedése, hiszen az egyetemek és az ott oktatók is rendelkeznek olyan tudással, mely exporttevékenységnek számít és piaci alapon értékesíthető. 2009-es kutatásában online tartalomelemzéssel tárta fel továbbá 10 magyar és 3 külföldi egyetem intézményfejlesztési tervének és honlapjának tartalmát, melyből az a következtetés volt levonható, hogy habár törekvések vannak a nemzetköziesítésre, a legtöbb egyetemen mégisincs ennek megfelelő egységes vízió. A hallgatói mobilitás nagyobb hangsúlyt kapott, mint az oktatói, elvértve találhatunk csak számadatokat, melyek a legjobban Erasmus mobilitás esetén megismerhetők, és sok egyetem a magyar hallgatói szám csökkenését szeretné a külföldi hallgatók számának növelésével kompenzálni, melynek pénzügyi előnyeit is ki kívánják aknázni (Berács et al. 2009). Manherz et al. (2010) áttekintő tanulmányában a bologna folyamatot, a magyarországi mobilitást és a külföldi hallgatók összetételét vizsgálta a megváltozott felsőoktatási környezetben és jövőbeli célként tűzte ki a mobilitás további elősegítését.

A magyarországi felsőoktatási intézmények típusait igyekezett azonosítani Hrubos (2012) U-map projektje keretében, melyben 69 felsőoktatási intézményt vizsgált klaszterelemzés segítségével. Azt állapította meg, hogy nemzetköziesítésnél figyelembe kell venni az eltérő diszciplináris hagyományokat, valamint jól beazonosítható különbségek lelhetők fel az egyházi főiskolák, a nagy egyetemek és a külföldi egyetemek között nemzetköziesítési törekvések kapcsán. Kováts (2012) 23 állami felsőoktatási intézményt vizsgált kvalitatív adatelemzés segítségével, melyben az intézményirányítás és annak változásait igyekezett nemzetköziesítés szemszögéből vizsgálni. Arra a

következtetésre jutott, hogy nincsenek világos elvárások a felsőoktatási intézményekkel szemben Magyarországon nemzetköziesedés tekintetében. Az egyetemek, valamint a karok szerepe felértékelődik, mert láthatóan nincs kidolgozott stratégia sem a nemzetköziesítési törekvésekre. A felsőoktatási intézmény szempontjából mélyinterjúk segítségével vizsgálta a mobilitást ösztönző és akadályozó tényezőket Berács és szerzőtársai (2014) 16 felsőoktatási intézményben. Ők a vezetői elköteleződés hiányát, a változatos személyi kompetenciákat, a lassú idegen nyelvre átálló oktatásszervezési átállást és a nyelvtudás hiányát határozták meg a mobilitást leginkább akadályozó tényezőkként.

6. táblázat: Intézményi nemzetköziesítési törekvések vizsgálatai

Szerző	Minta	Módszertan	Vizsgált tényezők	Tanúság, következtetés
Berács 2008	-	elméleti áttekintés	külföldi hallgatók gazdasági hatása	(1) a gazdasági növekedés meghatározó eleme a felsőoktatás nemzetköziesedése (2) az oktatói tudás exporttevékenységnek tudható be
Berács et al. 2009	10 magyar és 3 külföldi egyetem	tartalomelemzés és online megfigyelés	intézményfejlesztési tervek és intézményi honlapok tartalma	(1) hangsúlyosabb a hallgatói, mint az oktatói mobilitás (2) nehéz friss számadatokat találni (3) külföldi hallgatók Mo-n tanulásának pénzügyi előnyei vannak
Manherz et al. 2010	-	elméleti áttekintés	bologna folyamat, mobilitás, külföldi hallgatók összetétele	(1) megváltozott a felsőoktatási környezet (2) jövőbeli cél: felsőoktatási mobilitás elősegítése
Hrubos 2012	69 felsőoktatási intézmény	U-map projekt, klaszterelemzés	magyarországi felsőoktatási intézmények típusainak azonosítása	(1) eltérő diszciplináris hagyományok (2) 3 klaszter azonosítható
Kováts 2012	23 felsőoktatási intézmény	kvalitatív adatelemzés	intézményirányítás és változásai	(1) nincsenek világos elvárások (2) karok szerepe felértékelődik (3) nincs látható stratégia
Berács et al. 2014	16 felsőoktatási intézmény	mélyinterjúk	mobilitást ösztönző és akadályozó tényezők	(1) elköteleződés hiánya (2) változatos személyi kompetenciák (nyelvtudás) (3) lassú oktatásszervezési átállás

Forrás: Saját szerkesztés

A nemzetköziesítési törekvéseket intézményi oldalról vizsgáló tanulmányok összesítését a 6. táblázat tartalmazza. Ezek alapján láthatjuk, hogy a magyar felsőoktatásnak és felsőoktatási intézményeknek számos kihívással kell szembenéznük, amikor mobilitási és nemzetköziesítési törekvésekről beszélünk. Éppen ezért számos magyar kutató vizsgálta a témakört, igyekezve annak nehézségeinek és lehetséges előnyeinek feltárására. A kutatások alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a magyar hallgatók csökkenő aránya miatt a nemzetközi hallgatók számának növelésével lehetne megőrizni a magyar felsőoktatás eddig is betöltött kiemelkedő szerepét és pénzügyi stabilitását, mely az intézmények jelentős stratégiai változásával megy végbe és egy jól összehangolt piaci marketingakciót feltételez (Hrubos 2012; Kováts 2012; Berács et al. 2014).

2.2.4. A nemzetközi hallgatók vizsgálata Magyarországon

A külföldi hallgatókat vizsgáló kutatások száma is egyre növekszik Magyarországon, az elsők között azonban Berács és Malota (2004) derítette fel a magyar oktatásról kialakult imázst a külföldi hallgatók körében. A Bologna Füzetek elnevezésű, Tempus Közalapítvány által kiállított sorozat keretében folyamatosan elemezték a felsőoktatás helyzetét, a mobilitást és a hallgatói trendeket Magyarországon, és elsők között mutattak rá a csökkenő magyar hallgatói létszámból adódó nehézségekre a hazai felsőoktatásban (Berács et al. 2009; Berács et al. 2010; Manherz et al. 2010). Első kutatásukat 2004-ben három budapesti egyetemen vizsgálták 457 külföldi hallgató és online kérdőíves megkérdezés segítségével, hogy milyen az *oktatás és az ország imázsának megítélése*. Ebben a kutatásban a válaszadók 48%-a választaná újra Magyarországot, 10% pedig egészen biztosan nem jönne ide újra. Azt is kirajzolódott, hogy a lakóhely nagyban befolyásolta az elégedettséget, hiszen a diákszállón vagy kollégiumban élő válaszadók elégedetlenebbek voltak. Később ugyanezt a mintát oktatásturizmus szemszögből is megvizsgálták és arra az eredményre jutottak, hogy a pozitív tapasztalatok Magyarországgal kapcsolatosan növelik a turisztikai imázst és hozzájárulnak a pozitív szájreklám erősödéséhez, valamint, hogy a megkérdezettek többsége (68%) rendelkezett pozitív tapasztalattal (Berács – Malota 2007). Berács és Malota később online kérdőív segítségével tovább vizsgálták az oktatás és az ország imázsának megítélését a külföldi hallgatók körében a nagyobb magyarországi egyetemeken. Ebbe a kutatásba összesen 302 külföldi hallgatót sikerült bevonni, akik válaszaiból arra következtettek, hogy a 2004-es kutatáshoz képest jobb eredmények

születtek, hiszen a külföldi hallgatók 58%-a választaná újra a Magyarországon való tanulást és a hallgatók összességében elégedettebbek a vizsgált tényezőkkel (jobb kiszolgálást kapnak a szolgáltató szektortól és az egyertemtől is) (Malota 2010; Berács et al. 2010; Berács – Malota 2011).

Fontos megemlíteni, hogy a felsőoktatásban *teljes- és részképzésben, valamint csereprogramban tanuló hallgatók véleményei*, motivációi, elvárásai, az elégedettségük és lojalitásuk, valamint az ezeket befolyásoló tényezők *eltérhetnek*. Berács és Malota (2004) és később Malota (2010) cserediákokon vizsgálta az ország imázsát, mely kutatások során körvonalazódott, hogy a hallgatók egyre jobbnak ítélik meg azt, hiszen 2010-ben elégedettebbek voltak, mint a 2004-es kutatás során, és 58% újraválasztaná az országot. Kasza és Hangyál (2018) a Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező hallgatókat vizsgálta Magyarországon és arra mutatott rá, hogy az ezzel az ösztöndíjjal rendelkező hallgatók (preferenciái, demográfiai jellemzői stb.) hasonló tendenciákat mutatnak, mint a többi nemzetközi mobilitási trend, többségük pedig elégedett a tanulmányi programmal, valamint 56% újraválasztaná Magyarországot. Saját korábbi egyetemi imázskutatásunk kapcsán a Szegedi Tudományegyetemen lehetőségünk volt kvalitatív módon fókuszcsoporthoz segítségével vizsgálni az egyetem megítélését a külföldi hallgatók körében, ahol különbségek mutatkoztak az Erasmus, önköltséges és ösztöndíjas külföldi hallgatók elégedettségében. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező hallgatók összességében elégedetlenebbek voltak, mint önköltséges társaik. Habár láthatóan adódhatnak különbségek a különböző programban és finanszírozással Magyarországon tanuló külföldi hallgatók között, jelen disszertációnak nem célja és a keretei nem teszik lehetővé a csere és reguláris hallgatók közötti esetleges különbségek felfedését.

Az előző gondolatmenethez kapcsolódóan felmerül annak a kérdése is, hogy egy külföldi hallgató mi alapján választ és *pontosan mit választ először?* A választási lehetőségek körében meg kell említenünk az országot, egyetemet, és ösztöndíjprogramot is. Úgy gondolom, hogy ez a kérdéskör szorosan összefügg a képzési típussal (csere vs. reguláris hallgató), és különösen az ösztöndíjas (főleg SH és Erasmus) hallgatók esetén releváns először az ország kiválasztása (vagyis az ösztöndíjprogram kiválasztása), hiszen Stipendium Hungaricum esetén a képzés és a lakhatás is biztosított (Kasza – Hangyál 2018), Erasmus esetén pedig a megélhetési költségek többi országhoz viszonyított szintje alacsonyabb, melyből következhet az, hogy a pozitív anyagi vonzat alapján választanak desztinációt (Bryla 2014; 2015).

A Magyarországra érkező külföldi hallgatók *intézményválasztási szempontjait*, valamint motivációit többen is kutatták. Komlódiné (2014) a Pécsi Tudományegyetemre érkező külföldi hallgatók intézményválasztási szempontjait beiskolázási marketing szemszögből vizsgálta. Kutatásába összesen 1542 külföldi hallgatót vont be online és papír alapú kérdőíves megkérdezés segítségével. Eredményei alapján az oktatás, valamint annak színvonala, a diploma munkaerőpiaci értéke és nemzetközi elismertsége, az ország békés, pozitív és élhető jellege a fő húzó erők. Molnár és szerzőtársai (2017) szintén az intézményválasztást befolyásoló tényezőket kutatták az EDUCATIO modell (Environment, Difficulty, Usual costs, Communication, Access, Tuition fee, Image, Opinion) alapján. Összesen 1316 külföldi hallgatót vontak be és online, valamint papír alapú kérdőív segítségével bonyolították le a kutatást. Klaszteranalízist követően azt állapították meg, hogy vannak olyan hallgatók, akik az intézményi hírnév, az egyetem fizikai környezete (város, épületek korszerűsége), vagy a referenciacsoportok hatása miatt választották a Miskolci Egyetemet.

A külföldi hallgatók országválasztásával szoros összefüggésben van a *kultúra* és annak befolyásoló hatása a hallgatók külföldön töltött tanulási folyamatára. Korábbi kutatásomban a külföldi hallgatók egyik motivációjaként a kulturális tudásszerzést határoztam meg (Kéri 2016), melynek elvárásokra való gyenge, ámde szignifikáns hatását későbbi vizsgálatainkban bizonyítottuk (Hetesi – Kéri 2019). Az ország megismerésének motivációi szintén nagyon fontos elemként jelentek meg Mucsi és szerzőtársai (2019) kutatásában, amiben azt tárták fel, hogy amennyiben a hallgatókat elsősorban az ország megismerése és az élettapasztalat szerzése motiválja, nagyobb eséllyel alakul ki náluk elégedettség, mintha másik motiváció lenne a domináns. Ezen felül bizonyítottan nagy szerepe van a fogadóország kultúrájának és az abba való beilleszkedésnek a külföldi hallgatók továbbajánlási hajlandóságában is, hiszen azok a hallgatók, akik nyitottak a kulturális tanulásra, azok személyisége pozitív irányba fejlődik és nagyobb arányban illetik pozitív szájreklámmal a külföldi tanulmányi programot (Mucsi et al. 2020).

A felsőoktatási *mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők* feltárásával kapcsolatosan országos hallgatói megítélés- és intézményi imázsvizsgálatot készítettek Malota és szerzőtársai (2014) a Magyarországon részképzésben tanuló hallgatók között. Az összesen 404 főből álló minta alapján kapott eredményeik azt mutatták, hogy a hallgatók leggyakrabban barátságos, szélsőséges esetben pedig ellenséges emberekkel találkoznak, lassú az ügyintézés, kevesen beszélnek angolul és a szolgáltató szektorból hiányzik a pozitív hozzáállás. Ez a tanulmány említhető elsők között, mely

Magyarországon nem kimondottan az iskolával kapcsolatos tényezőket is vizsgálta, hiszen a kvalitatív kutatás során több alkalommal felmerültek az éjszakai étellel, szórakozási lehetőségekkel és kultúrával kapcsolatos vélemények is (Malota et al. 2014). A Tempus Közalapítvány megbízásából később újabb kérdőíves véleményfelmérést végzett Malota (2016), ismét a külföldi hallgatók benyomásait vizsgálva 1566 fős külföldi hallgatói mintán a magyar felsőoktatással és a magyarországi étellel kapcsolatban. A jelen disszertációban is megjelenő, iskolához szorosan nem kapcsolódó tényezők egy részét előzetes mélyinterjúk kutatások eredményeire alapozta, ám más megközelítésben vizsgálja, hiszen a tanulmány fókuszában az egyetemek megítélése és a hallgatói elégedettség áll.

A hallgatók külföldi *munkavégzését elősegítő tényezőket* Sipos és Kuráth (2016) vizsgálták 2203 fős online kérdőív segítségével gyűjtött hallgatói mintán, melyben külföldi hallgatókra vonatkozó eredményként azt állapították meg, hogy a magyar és külföldi hallgatók közös órákon való oktatása a külföldi hallgatók elégedettségéhez segíthet hozzájárulni, mely a szájreklámot erősítheti, a külföldi hallgatói számot pedig potenciálisan növelheti.

A külföldi hallgatók helyi *gazdaságra vonatkozó hatását* Császár és Alpek (2018) vizsgálta Pécs egyetemváros példáján keresztül, hiszen a külföldi hallgatók száma ott is folyamatosan nő. A mintába összesen 546 főt sikerült bevonni online kérdőíves megkérdezés segítségével. Kutatási eredményeik azt mutatták, hogy a külföldi hallgatók által – tandíjon felül – szórakozásra, pihenésre és utazásra költött pénz a helyi gazdaságban leginkább a kis- és középvállalkozásokra van pozitív hatással, komoly munkahelyteremtő erővel bír, valamint a helyi ingatlanárak emelkedéséhez is hozzájárul.

A külföldi hallgatók magyarországi kutatásait a 7. táblázat foglalja össze. Látható tehát, hogy számos kutatás foglalkozik azzal, hogy miért jönnek Magyarországra külföldi hallgatók, és a kutatások túlnyomó része igyekszik azt is megismerni, hogy mit gondolnak a hallgatók az országról, az általuk választott felsőoktatási intézményről és annak minőségéről, vagy, hogy milyen gazdasági hatással bírnak a külföldi hallgatók. A disszertációban bemutatni kívánt pilot (Kéri 2018) és primer kutatások során végzett komplex vizsgálatok – a külföldi hallgatókkal folytatott longitudinális mélyinterjúk és az említett tényezők útelemzéssel való vizsgálata – hozzájárulhatnak a szakirodalom további bővítéséhez elvárások, elégedettség és lojalitás témakörben.

7. táblázat: Külföldi hallgatók magyarországi vizsgálatai

Szerző	Minta	Módszertan	Vizsgált tényezők	Tanúság, következtetés
Berács – Malota 2004	457 fő (BCE, BME, Semmelweis)	online kérdőív	oktatás és országimázs	(1) 48% választaná újra Mo-t, 10% biztosan nem (2) kollégiumi lakhatás jelentősen befolyásolja az elégedettséget
Berács – Malota 2007	457 fő (BCE, BME, Semmelweis)	online kérdőív	oktatásturizmus	(1) 71% rendelkezik pozitív tapasztalattal Mo-gal kapcsolatosan (2) 65% rendelkezik pozitív tapasztalattal szolgáltatások kapcsán (oktatás, egyéb)
Malota 2010; Berács – Malota 2011	302 fő nagyobb egyetemekről	online kérdőív	oktatás és országimázs	(1) 58% választaná újra Mo-t (2) elégedettebbek, mint a 2004- es kutatásban (3) különbség van vidéki és a fővárosi egyetemek hallgatóinak elégedettségében
Berács et al. 2010	302 fő nagyobb egyetemekről	online kérdőív	mobilitással kapcsolatos vélemények	(1) 90% elégedett az oktatással (2) 83% elégedett a magyar szolgáltatásokkal (3) előnyösnek tartják a külföldi tanulást
Komlódiné 2014	1542 fő (PTE)	online és papíralapú kérdőív	intézményválasztási szempontok	(1) oktatás jó színvonala (2) diploma elismertsége (3) ország légköre, élehető jellege
Malota et al. 2014	404 fő	online kérdőív	mobilitást ösztönző és akadályozó tényezők	(1) barátságos emberek + (2) lassú ügyintézés – (3) angol nyelvtudás hiánya – (4) negatív szolg. szektor –
Malota 2016	1566 fő	online kérdőív	külföldi hallgatók benyomásai	(1) Mo. imázsa pozitív (2) szolgáltatások színvonala többnyire megfelelő (3) 70% újraválasztaná Mo-t
Sipos – Kuráth 2016	2203 fő	online kérdőív	nyelvi kompetenciák, munkavégzést segítő tényezők	(1) előnyös magyar és külföldi hallgatókat együtt oktatni (2) elégedettség és hallgatói létszámnövekedést eredményezhet
Molnár et al. 2017	1316 fő (Miskolci Egyetem)	online és papíralapú kérdőív	intézményválasztási szempontok	(1) hírnév, egyetem fizikai környezete és a referenciacsoportok befolyásolhatnak leginkább
Császár – Alpek 2018	546 fő (PTE)	online kérdőív	külföldi hallgatók helyi gazdaságra való hatása	(1) külföldi hallgatói költségek a KKV-kra vannak pozitív hatással (2) munkahelyteremtő erejük van
Kasza – Hangyál 2018	2942 fő	online kérdőív	elvárások, attitűdök, elégedettség	(1) 56% újraválasztaná a Magyarországon való tanulást
Mucsi et al. 2019; 2020	20 fő	mélyinterjú	kultúra, motiváció, elégedettség, szájtárgy	(1) ország kulturális ismerete elégedettebb hallgatóhoz és szájtárgyhoz vezethet

Forrás: Saját szerkesztés

2.2.5. Nemzetközi hallgatók és vizsgálatuk a Szegedi Tudományegyetemen

A szakirodalmi hiányosságokból kiindulva disszertációm alanyaiként a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatókat választottam, ezért szükségesnek tartom a korábban itt végzett felsőoktatási kutatások, valamint intézményi hallgatói statisztikák áttekintését.

A *Szegedi Tudományegyetem* hallgatói létszámának alakulására is jellemző a Magyarországon megjelent trend, miszerint a diákok összlétszáma csökken, ám a külföldi hallgatók aránya növekedést mutat. Ha megnézzük a 8. táblázat adatait, láthatjuk, hogy az elmúlt évtized során a hallgatók összlétszáma csaknem harmadával csökkent, míg a külföldi hallgatók létszáma jelentős növekedésnek indult és több, mint duplájára nőtt.

8. táblázat: Hallgatói létszám alakulása a Szegedi Tudományegyetemen (fő)

Első féléves adatok	Hallgatók összlétszáma	Nappali képzésben résztvevő hallgatók	Külföldi hallgatók összlétszáma	Külföldi hallgatók létszáma - a határos országbéli hallgatók nélkül	Külföldi hallgatók származási országának száma
2008/2009	26 986	19 645	1 598	1 077	46
2009/2010	27 436	20 832	1 812	1 018	51
2010/2011	27 227	20 838	1 939	1 016	54
2011/2012	27 046	21 015	2 282	1 233	62
2012/2013	25 278	20 089	2 109	1 284	61
2013/2014	23 697	19 143	2 369	1 430	78
2014/2015	23 114	18 613	2 516	1 568	81
2015/2016	22 501	18 275	2 820	1 744	92
2016/2017	21 583	17 817	3 208	1 895	103
2017/2018	20 706	17 347	3 550	2 230	104
2018/2019	20 595	17 122	3 734	2 505	107

Forrás: SZTE egyetemi statisztika¹¹

Fontos tisztázni, hogy a Szegedi Tudományegyetem statisztikáiban külföldi hallgatónak számít az a nem magyar, vagy kettős állampolgárságú hallgató is, aki Magyarországgal határos országból származik, magyar vagy nemzetközi képzésben tanul, és az egyetem miatt ingázik a lakóhelye (saját országa) és Magyarország között. Ezen hallgatók száma több mint kétszeresére nőtt, azonban, ha a határos országból érkezetteket nem tekintjük külföldi hallgatónak, akkor látható, hogy számuk hasonlóan éles növekedést mutat, hiszen az 1077-ről 2505-re nőtt 2008 és 2018 között. Disszertációmban azokat a

¹¹ http://www.stud.u-szeged.hu/etr/f_sta/, Letöltve: 2019. 03. 28.

diákokat tekintem külföldi hallgatónak, akik nem határmenti országból (Ausztria, Horvátország, Románia, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, Ukrajna) érkeztek Magyarországra tanulni, melynek fő oka az, hogy ezekből az országokból érkezők többnyire anyanyelvként beszélnek a magyart és kettős állampolgársággal rendelkeznek, tehát második hazájukba érkeznek továbbtanulni. A dolgozatban a külföldi hallgatókat szinonimaként értelmezem a nemzetközi hallgatókkal. A 8. táblázat utolsó oszlopából leolvasható, hogy a határmenti országok nélkül is számos ország képviselteti magát hallgatói által a Szegedi Tudományegyetemen. 2008-ban még csupán 46, 2018-ban viszont már 107 országból érkeztek Szegedre a tanulni vágyók.

A szegedi külföldi hallgatói létszám növekedése arra sarkallta a kutatókat, hogy a Szegedi Tudományegyetemen vizsgálják ezeknek a hallgatóknak a motivációit, egyetemválasztási szempontjait, elvárásait, gazdasági hatását, önkéntes hajlandóságát, és a végzett hallgatók elégedettségét. A Szegedi Tudományegyetemen végzett hallgatók képzésével kapcsolatos felmérést elsőként Hetesi és Kürtösi (2011) végezték 566 fő mintába történő bevonásával, és feltárták, hogy a végzett hallgatók kétharmada szerint nem megfelelő gyakorlati oktatásban részesültek, gyenge az egyetemi idegennyelv oktatás és a szakok által nyújtott tudás a munkaerőpiacon, valamint eltérőek a különböző munkaadók végzett hallgatókra irányuló elvárásai. Az eredmények alapján vártakkal ellentétben azonban a vizsgált egykori hallgatók 89%-a a kutatás alatt is munkavállaló volt, akiknek 62%-a első munkahelyén dolgozott (Hetesi – Kürtösi 2011).

Ami a témában folytatott további vizsgálatokat illeti, Révész és Révészné (2015) Cubillo modellje alapján kutatták a külföldi hallgatók *egyetemválasztási szempontjait*, és a személyes indokokat, az országimázst, az intézményi imázst és a képzési programok értékelését tekintették az online kérdőíves kutatásban részt vevő 111 hallgatót befolyásoló tényezőknek. A kutatás eredményeire alapozva azt a javaslatot fogalmazták meg, hogy a marketingstratégia kialakítása során az egyetemnek kimondottan a hallgatói ajánlásokra és az intézmény erősségeinek kommunikálására kell nagy figyelmet fordítaniuk. Ezzel az eredménnyel egybecsengő kimenetelre jutott Szügyi (2018) is, aki online megfigyeléssel vizsgálta, hogy az inbound marketing milyen szerepet játszhat a hallgatók megszerzésében, továbbá szószólóvá, vagyis hírnökké válásában. Javaslatai szerint az egyetemi weboldal logikáját át kellene alakítani, és inbound logikára építeni a Facebook és Instagram oldalakat is. Korábbi kutatásom a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatói motivációkra vonatkozott, melyben fókuszcsoporthoz és online kérdőív segítségével azt tártam fel, hogy a vizsgált tényezők közül a referenciacsoporthoz van a legnagyobb

befolyásoló hatása a külföldi hallgatók egyetemválasztásában (Kéri 2016). A motivációk témakörét a hallgatói elvárásokkal kiegészítve tovább vizsgáltuk 121 külföldi hallgató segítségével és arra a megállapításra jutottunk, hogy sajátos, ámde gyenge kapcsolat fedezhető fel a külföldi hallgatók motivációja és elvárásai között (Hetesi – Kéri 2019).

A Szegedi Tudományegyetemen *diplomaszerző külföldi hallgatók mobilitását* Győri Ferenc (2018) vizsgálta. A felsőoktatási statisztikák alapján összesen három magyarországi egyetemet tanulmányozott, ám jelen kutatásban a Szegedi Tudományegyetemre koncentrált. Az elemzett adatok alapján elmondható, hogy az SZTE-n tanuló külföldi hallgatók nagy szerepet játszanak nem csupán az egyetem gazdaságában (tandíjbevétel), hanem Szeged városában is, melyben kiemelkedik az orvosi és egészségügyi oktatásban részt vevő külföldi hallgatók száma. A teljes egyetemi hallgatók 15%-át teszik ki a külföldi hallgatók, akik több, mint 100 országból érkeznek hazánkba, és mely hallgatók harmada szerb. Habár a kutatás összefoglalja az SZTE külföldi hallgatóival kapcsolatos statisztikákat, a városgazdaságra gyakorolt további hatásokat, motivációkat és elégedettséget nem fedi le. Miklós és szerzőtársai (2018) vizsgálata hiánypótlónak tekinthető, hiszen Szegeden vizsgálták a külföldi hallgatók szabadidő eltöltését és a városra vonatkozó gazdasági hatásukat, mely kutatás eredményei összhangban vannak a korábbi pécsi példával (Császár – Alpek, 2018) annyi különbséggel, hogy Szegeden a külföldi hallgatók kevésnek gondolják a szórakozási és rekreációs lehetőségeket.

Korábbi kutatásunkban *nem profitorientált oldalról* vizsgáltuk a hallgatókat a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karán (Béla-Csovcsecs – Kéri, 2017), hiszen azt szeretnénk volna feltárni, hogy a hallgatók mennyire hajlandóak önkéntes tevékenységet folytatni Magyarországon. Fókuszcsoportos kutatásunkba összesen 27 magyar és 25 külföldi hallgatót vontunk be, melynek meglepő eredménye az lett, hogy a külföldi hallgatók hajlandóbbak és motiváltabbak lennének az önkénteskedésre, mint magyar társaik, azonban a nyelvi akadályok és a szervezetek elérhetetlensége megnehezíti ezt számukra.

A Gazdaságtudományi Karon egyéb törekvések is léteznek a külföldi hallgatók elvárásainak és elégedettségének megismerésére, mely irányba tett törekvések közé sorolhatjuk a 2017 óta folyamatosan működő elégedettségmérési és minőségbiztosítási rendszerünk kidolgozását. A rendszer több ponton is igyekszik longitudinálisan megismerni a hallgatók véleményét: a belépő hallgatók kérdőívet tölthetnek ki elvárásaikról a képzés elején, a kilépő hallgatók pedig elégedettségi kérdőívet kapnak a képzésük végén. A kérdőív mellett mélyinterjú sorozatokkal segítjük az elsőéves és végzett

hallgatók, valamint a kar közötti kommunikációt és a pontosabb hallgatói véleménymegismerést. A be- és kilépő kérdőívek mellett egy kurzusértékelő kérdőív is elkészült, melyet a hallgatók az adott félév végén minden kurzusra vonatkozóan online megkapnak és kitölthetnek. Az online kérdőíves pilot kutatás eredményei azt mutatják, hogy a 67 kutatásban részt vett külföldi hallgató esetén az oktatók és adminisztratív dolgozók kompetenciái és attitűdje hatással vannak az egyetemmel való elégedettségre, mely közvetlenül hat a hallgatók lojalitására is. Érdekes eredményként említhető, hogy az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó tényezőkkel (szórakozási lehetőségek, lakhatás, a város) való elégedettség nagyobb hatást fejtett ki a hallgatók lojalitására, mint az egyetemmel kapcsolatos elégedettség (Kéri et al. 2018). Longitudinális kutatások között említhető továbbá disszertációm pilot kvalitatív kutatása, melyet a későbbiekben, a kvalitatív kutatásnál részletesen is bemutatok, ám ennek előzetes eredményeit mesterképzést végző hallgatói mintán vizsgáltam, mely elemzés alapjául szolgált a disszertációban megjelenő kvalitatív kutatásnak (Kéri 2019).

Összességében tehát láthatjuk, hogy az áttekintett magyarországi források többsége az adott egyetemmel való tényezők megismerésére törekszik, amennyiben külföldi hallgatók vizsgálatáról van szó. A kutatások többnyire kimondottan intézményválasztási szempontokra, motivációkra, oktatásminőségre, elégedettségre, vagy a hallgatók gazdasági hatására koncentráltak, ám azzal kapcsolatosan továbbra is hiány van a szakirodalomban, hogy miként befolyásolják az egyéb, nem egyetemhez köthető tényezők a hallgatók elégedettségét, valamint lojalitását. Ezért szükségesnek tartom egy olyan intézmény és város-specifikus kutatás lefolytatását, mely képes feltárni a külföldi hallgatók Magyarországon tanulásának elégedettségi tényezőit – legyenek azok intézményhez köthetők, vagy sem – valamint ezeknek a tényezőknek a hallgatók lojalitásában való befolyásoló szerepét. Miért is fontos mindezt megismernünk? Mert a külföldi hallgatók révén javulhat a felsőoktatási intézményeink nemzetközi versenyképessége, kapcsolatrendszere, valamint a hallgatók Magyarország jó hírnevét is tovább vihetik (Berács et al. 2012), pozitív hatással lehetnek a turizmusra és a befektetések alakulására is. A Szegedi Tudományegyetemen folytatott külföldi hallgatói kutatásokat a 9. táblázat foglalja össze.

9. táblázat: Külföldi hallgatói kutatások a Szegedi Tudományegyetemen

Szerző	Minta	Módszertan	Vizsgált tényezők	Tanúság, következtetés
Hetesi – Kürtösi 2011	566 fő	online kérdőív	oktatás minősége, diploma értéke a munkaerőpiacon	(1) többség szerint nem megfelelő gyakorlati oktatást kaptak (2) gyenge nyelvtudást és gyakorlati tudást kaptak, ám 89%-nak volt munkája
Révész – Révészné 2015	111 fő	online kérdőív	intézményválasztási szempontok	(1) személyes okok, országimázs, intézményi imázs, képzési programok értékelése befolyásolja a hallgatókat választáskor
Kéri 2016	128 fő	online kérdőív, 3 fókuszcsoport	külföldi hallgatói motivációk	(1) legfőbb motiváló tényező a referenciacsoportok befolyása
Béla-Csovesics – Kéri 2017	27 magyar, 25 külföldi hallgató	fókuszcsoport	külföldi hallgatók önkénteskedési hajlandósága	(1) a külföldi hallgatók motiváltabbak és hajlandóbbak önkénteskedni, mint magyar társaik (2) a külföldi hallgatók önkéntességének útjában leginkább nyelvi akadályok állnak
Szügyi 2018	SZTE + nagy külföldi egyetemek	online megfigyelés	inbound marketing alkalmazása	(1) javasolt az inbound marketing eszközök használata a felsőoktatási intézmények számára is (2) erősíteni szükséges az SZTE social media felületein történő megjelenést
Györi 2018	-	szekunder kutatás	diplomaszerző hallgatói mobilitás	(1) külföldi hallgatók nagy hatással vannak az egyetem és a város gazdaságára is
Miklós et al. 2018	60 fő	online kérdőív	külföldi hallgatók szabadidő eltöltése és gazdasági hatása	(1) kevés a szórakozási lehetőség (2) főképp a belvárosban és a könyvtár környékén tartózkodnak és töltik szabadidejüket és költik pénzüket
Kéri et al. 2018	67 fő	online kérdőív	elégedettség és lojalitás	(1) az egyetemen kívüli tényezők erősebb hatást fejtenek ki a lojalításra, mint az egyetemmel kapcsolatos tényezők
Hetesi – Kéri 2019	121 fő	online kérdőív	motivációk és elvárások közötti összefüggések	(1) nem minden esetben mutatható ki összefüggés a motiváció és elvárások között (2) többnyire gyenge hatással vannak a motivációs tényezők az elvárásokra
Kéri 2019	17 fő	longitudinális mélyinterjúk	elvárások, elégedettség, lojalitás	(1) elkülöníthető az egyetemmel és azon kívüli elvárások és elégedettség tényezői (2) fennállhat lojalitás a külföldi hallgatóknál

Forrás: saját szerkesztés

2.3. A nemzetközi hallgatók külföldi tanulásának folyamata

Az áttekintett felsőoktatási kutatások és tanulmányok alapján látható, hogy külföldön és Magyarországon is kutatott téma a felsőoktatás nemzetköziesedése és a mobilitás erősödése. A disszertáció céljának elérése érdekében a második fejezetben áttekintettem a nemzetköziesedés nemzetközi és magyar szakirodalmát és megvizsgáltam a külföldi hallgatókkal kapcsolatos tendenciákat és korábbi kutatásokat.

A Magyarországon végzett vizsgálatok alapján megállapítható, hogy azok a külföldi hallgatók motivációját, a továbbajánlást, elvárásokat, elégedettséget, lojalitást, gazdasági- és társadalmi hatást vizsgálták. Habár a korábbi, elégedettséget minőségkonceptió alapján vizsgáló kutatások eredményei megkérdőjelezhetetlenül fontosak a szakirodalomban, a teljes tanulási folyamattal kapcsolatos (egyetemmel kapcsolatos, egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos) elégedettség vizsgálata szintén nagy jelentőségű lenne, melyek eredményei alapján tudnánk csupán lojalitásukat és a mögötte megbújó tényezőket feltárni.

A fentiekből az következik, hogy a nemzetközi hallgatók külföldi tanulása a motivációk, elvárások, elégedettség, lojalitás és szájreklám folyamatoként határozhatók meg. Ebből a folyamatból jelen disszertáció az elvárásokat, elégedettséget, lojalitást és szájreklámot vizsgálja, egyrészt azért, mert az említett témakörök együttes vizsgálata nem tenné lehetővé a kutatás megfelelő fókuszáltságát, másrészt pedig a jelen disszertáció fő célja a külföldi hallgatók elégedettségét és lojalitását befolyásoló tényezők feltárása. A dolgozatnak továbbá nem célja, hogy a motiváció témakörét kutassa, hiszen ahogyan azt egy korábbi kutatásunkban feltártuk, a motiváció és elvárások között fellelhetők ugyan sajátos összefüggések, ezek mégis gyenge kapcsolatként jelentek meg, ezért jelen kutatásban nem kerültek vizsgálatra (Hetesi – Kéri 2019).

A disszertáció következő fejezeteiben ezért tehát áttekintem az elvárások, elégedettség, lojalitás és szájreklám fogalmát, kutatási módszertanát (átfogóan, valamint specifikusan a felsőoktatásra vonatkozóan), majd pedig rávilágítok a kutatási terület hiányosságaira, melyet a disszertáció primer kutatásainak bemutatása követ.

3. Elvárások megjelenése a nemzetközi hallgatók körében

Az elvárások témakörének sokszínű megközelítésével találkozhatunk a szakirodalomban, de az egységes fogalmi meghatározás a mai napig sikertelen maradt. A fogalom fontossága azonban megkérdőjelezhetetlen, mert számos fogyasztói elégedettségmérés és szolgáltatásminőség mérés alapjaként tekinthetünk az elvárásokra, hiszen sokan az elvárások és az észlelt minőség különbségeként értelmezik az elégedettséget (Oliver 1980). A felsorakoztatott indokok miatt nélkülözhetetlen az elvárások fogalmának körüljárása.

Az elvárások definíciója a felsőoktatási kutatásokban is megjelenik, ugyanis számos kutatás vizsgálja a kiválasztott felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos nemzetközi hallgatói elvárásokat. A disszertációban először bemutatom az elvárások fogalmi keretét, csoportosítását és mérését, ezt követően definiálom a nemzetközi hallgatók elvárásainak fogalmát, és különbséget teszek ezen elvárások csoportjai között. A fejezet végén meghatározom a tanulmányban alkalmazott elvárás definíciót.

3.1. Az elvárások fogalma

Az *elvárások fogalma* széles körben kutatott terület, melyet leggyakrabban az elégedettséggel együtt vizsgálják. Cardozo (1965) elégedettségkutatásaiban kimutatta, hogy szoros összefüggés van az elvárások és az elégedettség között, mert „bizonyos körülmények között a vásárló erőfeszítései és elvárásai befolyásolják a termékről és a vásárlási élményről alkotott képüket” (Cardozo 1965, 248.). A vásárlók az elvárásaikhoz hasonlították a megvásárolt terméket, és elvárásaikat egyféle útmutatónak tekintették a termék értékeléséhez. A szakirodalomban azonban az elvárásoknak nincsen egy konszenzuson alapuló alkalmazási módja, ugyanis számos tudományterületen eltérően vizsgálják őket (Oliver – Winer 1987), melyből kifolyólag ebben a fejezetben kimondottan az elvárások különböző fogalmi meghatározásait tisztázom.

Miller (1977) fogalmi értelmezése az *elvárások és a tapasztalat összehasonlításán* és minőség koncepcióján alapszik, ugyanis szerinte a fogyasztó már a vásárlás előtt rendelkezik bizonyos előzetes elképzelésekkel az adott termékkel és szolgáltatással kapcsolatban. A fogyasztás után a termék vagy szolgáltatás fogyasztó szerinti teljesítményét három csoportra bontja, melyek az ideális, minimálisan tolerálható és

megérdemelt teljesítmény. A termék vagy szolgáltatás fogyasztás utáni megítélését a fogyasztók saját előzetes feltételezéseikhez viszonyítják.

Elvárások tekintetében Oliver (1980) munkássága tekinthető sarkalatosnak, akinek eredményei marketing területen is felhasználhatók (Oliver – Bearden 1985). Az *elvárások diszkonfirmációs paradigmája* (EDT – Expectation Disconfirmation Theory) szerint az elvárások azokra az attribútumokra és jellemzőkre vonatkoznak, melyek egy adott termékhez vagy szolgáltatáshoz köthetőek. A fogyasztók ezekhez az elvárásokhoz hasonlítják a termék vagy szolgáltatás általuk észlelt teljesítményét, mely alapján kialakul az elégedettségük vagy elégedetlenségük (Oliver – Bearden 1985; Oliver – Winer 1987; Elkhani – Bakri 2012). Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy „az elvárásoknak az elégedettség koncepcióban összehasonlítási vagy értékelési szerepük van.” (Hofmeister-Tóth 2003, 44.), így „az elvárások az elégedettség alapkövei” (Hofmeister-Tóth 2003, 37.). Ebben a koncepcióban fontos elem még a fogyasztó szubjektivitása (Oliver – Bearden 1985), melyből kiindulva a diszkonfirmációs paradigma csupán olyan helyzetekben alkalmazható, ahol jól körülhatárolható teljesítményelemek vannak, melyekhez a fogyasztó elvárásokat és elégedettséget tud társítani (Hofmeister-Tóth 2003).

Churchill és Suprenant (1982) meghatározásában az elvárások szintén a teljesítménnyel vannak összefüggésben, ám ők nem összehasonlítási alapként, hanem sokkal inkább *előrejelző tényezőként* tekintenek rá, ugyanis szerintük a fogyasztói elvárások a termék vagy szolgáltatás várható teljesítményét tükrözik. Később Anderson és szerzőtársai (1994) kutatásaik során szintén bizonyították, hogy nem csupán a vásárlók által észlelt minőség van hatással a fogyasztók elégedettségére – ezzel együtt a vállalat profitabilitására – hanem a minőséggel szemben támasztott elvárások is.

Az összehasonlítási alap, valamint az előrejelzés mellett az elvárások egyfajta *tanulási folyamat eredményeképp* is értelmezhetők (Miller 1977; Parasuraman et al. 1985; Parasuraman et al. 1988). A fogyasztó vagy rendelkezik egy előzetes fogyasztási tapasztalattal, vagy másoktól informális úton – szájreklám útján – szerez információt a termékről vagy szolgáltatásról, így az ő értelmezésükben a beteljesült elvárások az észlelt minőség meghatározói. Woodruff és szerzőtársai (1983) javasolják először azt, hogy az elvárásokat ne összehasonlítási alapként értelmezzük, hanem tapasztalatok alapján kialakult irányelvként, azonban Higgs és szerzőtársai (2005) rávilágítanak arra, hogy szakirodalmi hiány van olyan értelmezésekből, melyek nem feltételeznek korábbi tapasztalatot a fogyasztók elvárásai kapcsán. Az elvárások fogalmi értelmezését a 10. táblázat összegzi.

10. táblázat: Az elvárások fogalmi értelmezéseinek összegző táblázata

	Szerző (évszám)	Elvárások fogalmának értelmezése
1	Cardozo 1965; Anderson et al. 1994	befolyásoló tényező: „vásárló termékről alkotott képének” befolyásoló tényezője
2	Miller 1977	szubjektív összehasonlítási alap: a vásárló megítélése az elvárások és tapasztalat összehasonlításán alapszik
3	Oliver 1980; Oliver – Winer 1987; Oliver – Bearden 1985	szubjektív összehasonlítási alap: az elvárások és az észlelt teljesítmény összehasonlítása adja a fogyasztó elégedettségét
4	Churchill – Suprenant (1982)	előrejelző tényező: a várható teljesítményt tükrözi
5	Miller 1977; Parasuraman et al. 1985; Parasuraman et al. 1988; Woodruff 1983	tanulási folyamat eredménye, tapasztalatok alapján kialakult irányelv

Forrás: saját kutatás

A 10. táblázat alapján is jól látható, hogy az elvárásokat gyakran egy-egy kutató is többféleképpen értelmezte, valamint a szakirodalomban túlnyomó részt az elégedettséggel kutatják együtt, önálló koncepcióként aligha jelenik meg. Azonban a fogalmak értelmezésénél láthatjuk, hogy nem csupán az elégedettséggel együtt, hanem önmagában is megragadható, ezért is tartottam fontosnak, hogy a disszertáció során külön fejezetben térjek ki rá és vizsgáljam. Azon értelmezések, melyek befolyásoló tényezőként, az elvárások és tapasztalat összehasonlításaként, az elvárások és észlelt teljesítmény összehasonlításaként kezelik, egyértelműen az elégedettséggel összefüggésben vizsgálják. Azonban a fogalom előrejelző tényezőként és irányelvként való kezelése nem csupán az elégedettségre mutathat irányt, hanem a fogyasztás folyamatára és akár a fogyasztási élményére is. Összességében tehát láthatjuk, hogy az elvárások meghatározása nem egységes és a mai napig nincsen konszenzus az elvárások, elégedettség és észlelt minőség témakörének pontos elhatárolásában. A következő fejezetben áttekintem, milyen csoportosításokkal találkozhatunk az elvárások témakörben, és azok meghatározása mennyire eltérő.

3.1.1. Az elvárások csoportosítása

Az elvárások kategorizálását tekintve sincsen egységes álláspont a szakirodalomban. Higgs és szerzőtársai (2005) kísérelték meg először egy olyan átfogó tanulmány készítését, melyben rendszerezik és kategorizálják a szakirodalomban korábban

fellelhető elvárások definícióit. Végül négy átfogó kategóriába sorolták az elvárásokat, melyeknek az előrejelző (forecast), normatív (normative), ideális (ideal) és minimum tolerálható (minimum tolerable) elvárások neveket adták.

Az *előrejelző elvárásokat* más néven várható elvárásoknak (expected expectation), vagy jósló elvárásoknak (predictive expectation) is nevezi a szakirodalom attól függően, hogy melyik kutató értelmezését vesszük alapul. Az elnevezések sokszínűségének ellenére a fogalmakban közös tényező az, hogy olyan elvárásokat értenek alatta, melyek segítségével a fogyasztó képes megjósolni azt, hogy mi fog történni a termék vagy szolgáltatás elfogyasztása esetén (Zeithaml et al. 1993; Boulding et al. 1993). Annak ellenére, hogy ez az értelmezés egyértelműen domináns az elvárások koncepcióban, a mai napig nincs konszenzus a fogalom egységes használatára.

A *normatív elvárások*, más néven megérdemelt, vagy kívánt elvárások, azokra a tényezőkre, vagyis normákra utalnak, melyeket a fogyasztónak el kellene várnia. Ezek szerint a fogyasztónak ésszerű, reális és valós alapja van azt feltételezni, hogy az adott cég a terméket, vagy a szolgáltatást az általa elvárt módon fogja nyújtani (Cadotte et al. 1987; Tse – Wilton 1988; Boulding et al. 1993). Ezt az elvárás értelmezést főként a szolgáltatásokkal kapcsolatban, a szolgáltatás minőségének meghatározásakor használták (Zeithaml et al. 1993). Cadotte és szerzőtársai (1987) tapasztalat alapú normáknak nevezi ezeket, hiszen a fogyasztó a fogyasztás előtt már rendelkezik korábbi tapasztalattal a termékkel vagy szolgáltatással kapcsolatban, mely befolyásolja a későbbi – tapasztalaton alapuló – elvárásait. A fogyasztó saját tapasztalata alapján a későbbiekben meg tudja azt ítélni, hogy milyen termék- vagy szolgáltatásminőséget várhat el a következő fogyasztása során (Tse – Wilton 1988).

Az előző két kategóriával ellentétben az *ideális elvárásokkal* rendelkező egyének azt feltételezik, hogy a fogyasztani kívánt terméket vagy szolgáltatást nyújtó cég a saját kategóriájában a legkiemelkedőbb teljesítményt biztosítja (Teas 1993, 1994). Ennek következtében Teas (1993) szerint az ideális elvárások mérésekor óvatossá kell lenniük a szakembereknek, ugyanis sűrűn használatos a kifejezés, miszerint az adott szolgáltatásnak valamit „kellene nyújtania”, vagy valamilyennek „kellene lennie”. Ezek a szókapcsolatok túlságosan magas elvárásokat eredményeznek és torzíthatják az elvárások mérését és eredményét is. Teas (1993) ezért azt javasolja, hogy az elvárásokat megvalósítható és ideális teljesítményként határozzuk meg. Miller (1977) megfogalmazásában ideálisak azok az elvárások, melyek a fogyasztó kívánt szolgáltatás-minőségének ideális teljesítményével egyenlők.

A *minimum tolerálható elvárások*, vagy másnéven elégséges (adequate) elvárások a fogyasztó által még éppen elfogadhatónak ítélt termék- vagy szolgáltatás-teljesítményt jelentik (Miller 1977; Higgs et al. 2005). Ezek az elvárások egy olyan termékre vagy szolgáltatásra vonatkoznak, melyet a fogyasztó megvett vagy elfogyasztott, és még éppen hajlandó volt annak minőségét elfogadhatónak tekinteni (Zeithaml et al. 1993).

Ojasalo (2001) saját osztályozása alapján három kategória párba sorolja az elvárásokat, melyek a *zavaros-tiszta*, *implicit-explicit*, és *reális-irreális* elvárások. A fogyasztók elvárásai zavarosak, amennyiben nincsen teljesen jól kialakult képük arról, hogy pontosan mit várjanak el, ezzel ellentétben tisztán megfogalmazott elvárás esetén pontosan látják elvárásaikat a termékkel vagy szolgáltatással kapcsolatban. Az implicit elvárások azokra a vágyott dolgokra vonatkoznak, melyek annyira egyértelműek, hogy csupán a hiányuk tűnne fel a fogyasztónak. Ezzel szemben az explicit elvárások tudatos fogyasztói feltételezések a termékkel vagy szolgáltatással kapcsolatosan. Az utolsó kategóriában szereplő irreális elvárások pedig olyan tényezőket takarnak melyet a szolgáltató egészen biztosan nem képes teljesíteni, ellentétben a reális elvárásokkal, mely nevéből kiindulva olyan elvárásokat takar, melyek megvalósulására reális esély van. Ojasalo (2001) szerint előfordulhat, hogy az adott fogyasztó a fenti elvárások közül mind a hárommal egyszerre rendelkezik.

Az elvárások következő csoportosítása Higgs és szerzőtársai (2005) nevéhez fűződik, akik a *felmerülés időpontja* szerint tesznek különbséget az elvárások között. Amennyiben egy fogyasztót a vásárlás előtt kérdeznek meg elvárásairól, azokat – az előző csoportosítással azonosan – előrejelző elvárásoknak nevezzük. Ezeket a vásárlás előtti, valamely normához, termékről alkotott ideálhoz köthető alapvető elvárásoknak nevezzük (Woodruff et al. 1983; Oliver 2015) és az elvárások a termék vagy szolgáltatás vásárlása előtti állapotra vonatkoznak (Woodruff 1983; Oliver 2015). Azonban, ha a vásárlás után kérdezzük meg a fogyasztótól elvárásait, azokat felidézett elvárásoknak hívjuk (Higgs et al. 2005).

Az elvárások kategóriáit a 11. összegző táblázat tekinti át, mely alapján elmondható, hogy az elvárások csoportosítása igencsak széleskörű, habár többségében ez vonatkozásuk tartalma és felmerülésük időpontja szerint történik. A kategorizálásokban ugyan találunk átfedéseket (ideális elvárások, kategóriapárok stb.), mégis színes módon és többértűen osztályozza őket a szakirodalom, mely azt jelzi, hogy habár fogalmi elkülönítésük az elvárásoktól nehézkes, csoportosításukra több kísérlet is történt, melyek értelmezésével és áttekintésével jobban elkülöníthető az elvárások fogalmi jelentése is.

11. táblázat: Az elvárások csoportosításának áttekintő táblázata

	Szerző (évszám)	Elvárások csoportosítása	Elvárás típusának értelmezése
1	Zeithaml et al. 1993; Boulding et al. 1993, Higgs et al. 2005	Előrejelző (forecast), várható vagy jósló elvárások	a fogyasztó képes megjósolni, hogy mi fog történni a termék vagy szolgáltatás elfogyasztása esetén
2	Cadotte et al. 1987; Tse – Wilton 1988; Bouding et al. 1993	Normatív (nomative) elvárások	ezeket az elvárásokat a fogyasztóknak ésszerű, reális és valós alapja van feltételezni; tapasztalat alapú normák
3	Teas 1993; 1994	Ideális (ideal) elvárások	a fogyasztó a legkiemelkedőbb teljesítményt várja, ami nyújtható
4	Miller 1977	Ideális elvárások	a fogyasztó kívánt szolgáltatás-minőségének ideális teljesítménye
5	Miller 1977; Zeithaml et al. 1993; Higgs et al. 2005	Minimum tolerálható/elégseges elvárások	a fogyasztó még éppen hajlandó megvásárolni és elfogyasztani a terméket vagy szolgáltatást, még éppen elfogadható minőséget vár
6	Ojasalo 2001	Kategóriapárok: zavaros – tiszta; implicit – explicit; reális – irreális	a kategóriapárok egyesével is, de akár mindhárom egyszerre is felmerülhet egy-egy elvárás kapcsán
7	Higgs et al. 2005; Woodruff et al. 1983; Oliver 2015	Felmerülés időpontja szerint: előrejelző; felidézett	a megkérdezés idejétől és annak vonatkozásától függ

Forrás: Saját kutatás

A fogalmi és értelmezésségi különbségek okán az elvárások mérése sem egységes a szakirodalomban. Ennek a problémakörnek a kifejtésére és bővebb értelmezésére a következő fejezetben kerül sor.

3.1.2. Elvárások mérésének módszertana

Az elvárások az elégedettség, valamint az észlelt minőség mérésében is kiemelkedő szerepet töltenek be, hiszen a diszkonfirmációs paradigma mentén szubjektív összehasonlítási alapot képeznek a fogyasztókban (Boulding et al. 1993). A disszertáció későbbi fejezeteiben láthatunk majd több példát is arra, hogy számos felsőoktatási kutatás méri így az elvárásokat.

Habár az elvárások értelmezésében nincs konszenzus, az elvárások mérésére is használható *SERVQUAL* mérőeszköz már számos kutatásban bizonyította hatékonyságát. A *SERVQUAL* skála az elégedettségmérésen belül a szolgáltatás minőségét méri a vásárlói elvárások és tapasztalat különbségei alapján, tehát az elvárások diszkonfirmációs paradigmáját alapul véve öt dimenzió mentén vizsgálja az elvárásokat: a fizikai környezet, a megbízhatóság, a reagálóképesség, a kompetencia, és az empátia szerint. A felsorolt öt

tényezőt 22 állítás segítségével dupla skálán méri a modell, melyből az egyik skála a fogyasztó elvárásait, a másik pedig az észlelt minőséget hivatott tanulmányozni (Parasuraman et al. 1991). A módszertan alaposabb bemutatására a disszertáció 4. fejezetében (elégedettség témakör) kerül sor.

Az elvárások mérésében szintén hatékony mérőeszköznek bizonyultak a *fogyasztói indexek*, melyek a fogyasztók elégedettségét hivatottak mérni az elvárások és valóság összehasonlítása – vagyis szintén a diszkonfirmációs paradigma – alapján. A svéd, amerikai, később pedig európai fogyasztói indexben is fontos szerepe volt az elvárásoknak, mellyel azt mérték, hogy ezek az elvárások milyen hatással vannak az észlelt minőségre, észlelt értékre és az elégedettségre. A vizsgált esetekben az elvárások pozitívan befolyásolták a fentebb említett tényezőket (Fornell 1992; Anderson et al. 1994; Fornell et al. 1996). A fogyasztói indexeket az elégedettség témakörben részletesebben bemutatam, jelen fejezetben csupán az elvárások fogalmának szerepét hangsúlyozom.

Ahogy a definícióban, úgy mérés tekintetében sincsen egységes modell, mely az elvárásokat mélyrehatóbban vizsgálná, valamint a legtöbb esetben az elvárásokat szorosan együtt kutatják az elégedettséggel, a szolgáltatás minőségével, az észlelt minőséggel és az észlelt értékkel. Ebből kifolyólag szükséges áttekinteni, hogy miként értelmezik, csoportosítják és mérik a nemzetközi hallgatói elvárásokat kimondottan a felsőoktatási kutatásokban.

3.2. Az elvárások fogalma a felsőoktatásban

Ahogy problémás az elvárások fogalmának meghatározása, úgy annak konkretizálása felsőoktatás témakörben is nehéz, melyet az is nehezít, hogy az elvárások alapvető értelmezésében a kutatók különbséget tesznek elégedettség és szolgáltatásminőség vizsgálatok között, mások pedig ezen fogalmak együttes értelmezését javasolják. A problémát tovább árnyalja az, hogy az elvárásokat meglehetősen ritkán vizsgálják önmagukban a felsőoktatási kutatásokban, a legtöbb esetben a motivációval, elégedettséggel vagy szolgáltatásminőséggel együtt kutatják és értelmezik őket, önálló elemzési egységként aligha jelennek meg (Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016; Papanthymou – Darra 2017).

A következő alfejezetben ezért összefoglalom, miként jelenik meg az elvárások fogalma a különböző felsőoktatási kutatásokban, mely elvárásokat a fentebb részletezett csoportosítások szerint tekintem át.

3.2.1. Nemzetközi hallgatói elvárások fogalmának megjelenése a felsőoktatási kutatásokban

Mindenekelőtt a felsőoktatásban *összehasonlítási alapként* értelmezett elvárásokhoz kapcsolódó szakirodalmi kutatásokat mutatom be, amely témakörben a felsőoktatási kutatásokban Gregg (1972) említhető az elsők között, aki felfigyelt az elvárások szerepére a hallgatók iskolaválasztásának kapcsán, és az elvárásokat önmagukban, valamint azok elégedettséghez fűződő viszonyát is vizsgálta. Gregg (1972) az elvárásokat arra használta, hogy azok szubjektív összehasonlítási alapot nyújtsanak az elégedettség meghatározásához. Gregghez hasonlóan Schertzer és Schertzer (2004) sem határoztak meg pontos elvárás definíciót, ám fontos szerepet tulajdonítottak az elvárásoknak, hiszen a hallgatói elégedettséget az elvárások és a valóság összehasonlításából eredeztették. Szintén az elégedettség meghatározásához szükséges összehasonlítási alapként definiálja az elvárásokat Elliot és Healy (2001), Jager és Gbadamosi (2013), Yousapronpaiboon (2014), valamint Chui és szerzőtársai (2016).

Ami a magyar szakirodalomban megtalálható értelmezéseket illeti, Kotler és Keller (2006) definíciójából kiindulva Hetesi és Kürtösi (2008) a felsőoktatás kapcsán megjelenő elvárásokat egy több tényezőn alapuló fogalomként definiálja. Ezek a tényezők az előzetes tapasztalat, mások ajánlása, vagy a szolgáltatást nyújtó fél ígérete. Későbbi kutatásukban (Hetesi – Kürtösi 2009) úgy határozzák meg az *elvárásokat*, hogy az *elvárások és az észlelt teljesítmény különbsége* adja a fogyasztói elégedettséget.

Browne és szerzőtársai (1998) szolgáltatásminőség definíciójában értelmezik az elvárásokat, hiszen szerintük az *elvárások teljeskörű kielégítése és felülmúlása* jelenti a szolgáltatás kiváló minőségét. Ezt az értelmezést követve Ravindran és Kalpana (2012) is az elvárt szolgáltatás minőségre vonatkoztatja a hallgatói elvárásokat, mint ahogyan Tsiligiris (2011) is.

Az összehasonlítási alap és szolgáltatásminőség értelmezések mellett az elvárások egyfajta *befolyásoló tényezőként* is értelmezhetők a felsőoktatási kutatásokban. A fogyasztói elégedettségi indexkutatásokban az elvárásokat, mint elégedettséget, észlelt minőséget és észlelt értéket befolyásoló tényezőt határozzák meg, melyre az intézmény hírneve is hatással van (Zhang et al. 2008; Alves – Raposo 2009; Temizer – Turkyilmaz 2012; Pinto et al. 2013; Eurico et al. 2015; Shahsavar – Sudzina 2017).

Más nézőpontból vizsgálja az elvárásokat Martin et al. (1995) és Billups (2008), ám mindkettő megítélés fontos elemeként szolgál az elvárások értelmezéséhez a felsőoktatásban. Martin et al. (1995) értelmezésében az elvárások teljesülése esetén a fogyasztó pozitívan értékeli a szóbanforgó terméket vagy szolgáltatást. Ha azonban elvárásai nem teljesülnek, negatív értékelés születik. Az ő értelmezésében tehát az elvárások az *értékképlet alapvető elemei*. Billups (2008) később úgy határozza meg az elvárások fogalmát, hogy azt az oktatási élményhez hasonlítja, így szerinte az oktatási élmény érzete attól függ, hogy a *hallgatók elvárásai milyen mértékben teljesültek*.

Az elvárások felsőoktatási kutatásokban való megjelenése is igen sokszínű, hiszen felmerül, mint szubjektív összehasonlító alap, mint kielégítendő és felülmúló tényező, mint befolyásoló tényező, valamint értékképletet és élményt meghatározó tényező. Az elvárások különböző értelmezéseit a felsőoktatásban a 12. táblázat foglalja össze. Azonban a felsőoktatási kontextusban megjelenő értelmezés, mint kielégítendő és felülmúló tényező, értékképlet alapvető eleme és élményt meghatározó tényező újdonság az elvárások fogalmának értelmezésben általános és felsőoktatás specifikus kontextusban is, mely jól mutatja a fogalom sokszínűségét, definiálási nehézségeit és a szakirodalomban lévő tisztázatlanságát is. Habár a legtöbb értelmezésben fellelhetők különbségek, mégis minden egyes definíció fontos elemet hordoz magában az elvárás fogalom megértéséhez a felsőoktatásban.

12. táblázat: Az elvárások fogalmának értelmezései a felsőoktatásban

	Szerző (évszám)	Elvárások fogalmának értelmezése a felsőoktatásban
1	Gergg 1972; Elliot – Healy 2001; Schertzer – Schertzer 2004; Hetesi – Kürtösi 2008; Hetesi – Kürtösi 2009; Jager – Gbadamosi 2013; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016	Szubjektív összehasonlító alap: Az elvárások és az észlelt teljesítmény összehasonlítása adja a fogyasztó elégedettségét
2	Browne et al. 1998; Ravindran – Kaplana 2012; Tsiligiris 2011	Kielégítendő és felülmúló tényező
3	Zhang et al. 2008; Alves – Raposo 2009; Temizer – Turkyilmaz 2012; Pinto et al. 2013; Eurico et al. 2015; Shashavar – Sudzina 2017	Befolyásoló tényező (elégedettséget, észlelt minőséget, észlelt értéket befolyásolhat)
4	Martin et al. 1995	Értékképlet alapvető elemei (értékelés kifejezést használ, nem elégedettséget)
5	Billups 2008	Élményt meghatározó tényező

Forrás: Saját kutatás

3.2.2. Nemzetközi hallgatói elvárások mérésének módszertana a felsőoktatásban

A már említett definiálási nehézségek miatt a felsőoktatási szakirodalomban sem egységes az elvárások fogalma, és ami a mérését illeti, a leggyakrabban az elégedettséggel vizsgálják együtt. Mivel az elégedettség témakörét a következő fejezetben kifejtem, ezért jelenleg kimondottan az elvárásokra és a mérésekben betöltött szerepükre fókuszálok.

A már említett *SERVQUAL* skála (Parasuraman et al. 1991) módszerrel felsőoktatási kontextusban is a szolgáltatás fizikai elemei, a megbízhatóság, a reagálóképesség, kompetencia és empátia mérhető (Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016). A *SERVQUAL*-t azonban kritika érte a felsőoktatásban való használata miatt, hiszen minden speciális igénynek és elvárásnak nem fog tudni megfelelni egy felsőoktatási intézmény, mely alapján a dupla skála alkalmazása és az elvárások ilyen jellegű mérése megkérdőjelezhető a felsőoktatási kutatások során.

A kételyek felbukkanása ellenére elterjedtek a *SERVQUAL* módszertanon alapuló elvárásokat is vizsgáló felsőoktatási kutatások (Papanthymou – Darra 2017). Jager és Gbadamosi (2013) adaptációja nyomán létrejött a *SERVQUAL országspecifikus verziója*, melyben az elvárásokhoz hasonlította az észlelt felsőoktatási intézmény teljesítményét. Tsiligiris (2011) pedig kifejlesztette az *EDUQUAL* módszert, melynek lényege, hogy a *SERVQUAL* skála mellett a modell kiegészült Hofstede kulturális dimenzióival¹², mert Tsiligiris (2011) kulcsfontosságúnak tartja a kultúra hallgatók elvárásaiban játszott szerepét.

A *SERVQUAL* alkalmazása mellett a hallgatói elvárásokat *fogyasztói indexek* segítségével is vizsgálják a szakirodalomban. Østergaard és Kristensen (2005) Johnson és Fornell (1991) CSI (Customer Satisfaction Index) modelljét felsőoktatási környezetre adaptálták, így az eredeti modellben lévő elemek átalakultak és a következő kategóriák jöttek létre: intézmény imázsa, hallgatói elvárások, emberi (software) és nem emberi (hardware) oktatási és tanulási tényezők, észlelt érték, elégedettség és lojalitás. Szintén a CSI modellen alapul és hasonló struktúrával bír Alves és Raposo (2009) kutatása, annyi különbséggel, hogy ők az imázs hatását vizsgálták a hallgatói elvárásokra, mely elvárások tovább befolyásolták az észlelt minőséget, értéket és az elégedettséget. A későbbiekben Temizer és Turkyilmaz (2012) a hallgatói elégedettség index kidolgozását (SSI – Student Satisfaction Index) alapozták az ECSI módszerre, melyben az imázs, elvárások, észlelt

¹² Geert Hofstede kulturális dimenziók szerint osztályozta az egyes nemzetiségeket (Hofstede 2011).

minőség, észlelt érték, az elégedettség és a lojalitás alkotják a modellt (Temizer – Turkyilmaz 2012; Turkyilmaz et al. 2018).

Összességében látható, hogy a szakirodalom széles köre foglalkozik az elvárásokkal és azok jelentésével a felsőoktatásban, ám a hazájuktól eltérő országban tanuló hallgatók elvárásainak csoportosítása a mérési típusokból adódóan nem igen változatos. A legtöbb mérőeszköz és skála – a szolgáltatásminőség és elégedettségkonceptió alapján – csupán a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos elvárásokat méri.

3.2.3. Nemzetközi hallgatói elvárások csoportosítása

A számos eltérő fogalomból és mérésből adódóan a hallgatói elvárásoknak sincsen egységes csoportosítása. A problémát tovább árnyalja, hogy a kutatások többsége a felsőoktatási intézmény szolgáltatás elemeivel kapcsolatos nemzetközi hallgatói elvárásokat méri, holott azok csupán a hallgatók elvárásainak egy részét fedik, a kutatások túlnyomó többségében szó sem esik olyan elvárásokról, melyek nem szorosan az intézményhez köthetők, így a szakirodalmi feltárás alapján kijelenthető, hogy az elvárások csoportosítására és feltárására habár voltak és jelenleg is vannak törekvések, a szakirodalom hiányos. A következő fejezetekben bemutatom az elvárásokkal kapcsolatos eddigi nemzetközi hallgatói vizsgálatokat, az elvárások különböző típusait, majd pedig rávilágítok a szakirodalomban fellelhető hiányosságokra.

3.2.3.1. Egyetemhez kapcsolódó elvárások

Ahogy azt már említettem, a kutatások túlnyomó többségében a vizsgálat tárgyát a felsőoktatási intézményhez köthető elvárások képezik, ami azért sem meglepő, mert a felsőoktatási intézmények törekvései elsősorban a hallgatók megszerzésére és megtartására irányulnak, melyhez kulcsfontosságú a hallgatók intézménnyel szemben támasztott elvárásainak ismerete. Ebben az alfejezetben bemutatom azokat a kutatásokat, melyekben többnyire olyan elvárások lelhetők fel, melyek az *egyetemmel kapcsolatosak*.

Mivel a szakirodalomban eltér az elvárások csoportosítása, ezért gyakran a kutatás célja határozza meg a kategorizálást. Ami a felsőoktatási élmény átfogó vizsgálatát illeti, Anderson (2007) felhívja a figyelmet arra, hogy a szakirodalom kissé hiányos, így kilenc

különböző csoportot határoz meg, mellyel kapcsolatosan a hallgatóknak elvárásaik lehetnek, ezek pedig a következők: személyes fejlődés, (egyéni) törekvések, tanulmányi eredmények, nyelvi kompetenciák, pénzügyi tényezők, kultúrákkal való érintkezés, társas környezet, felsőoktatási környezet, valamint az utazás és az intézmény elhelyezkedése. Jelen csoportosításban már érezhetők különbségek a kategóriák között, hiszen például a kultúrákkal való érintkezéssel kapcsolatos elvárások akár egyetemen kívüli tényezőkre is vonatkozhatnak.

Az elvárások kategorizálása a legtöbb tanulmányban nem ennyire részletes, hiszen azok leginkább egy kategóriára, vagyis egy elvárás típusra vonatkoznak. A külföldi hallgatók társas elvárásait Ding és Hauzheng (2012) vizsgálta, míg a személyes elvárásokat Firmin et al. (2013). A külföldi hallgatók kulturális elvárásait Czerwionka et al. (2015) tárta fel, Bryla (2015) pedig a munkaerőpiaci elvárásokra fókuszált kimondottan Erasmus ösztöndíjjal rendelkező hallgatókat vizsgálva. Byrne és szerzőtársai (2012), valamint Cheng (2014) az oktatással kapcsolatos elvárásokat kutatta, míg Baker és Schultz (1992) az egyetemre való beilleszkedést vizsgálta, Carvalho és Mota (2010) kutatása szintén kizárólag az egyetemre vonatkozó elvárásokra összpontosított. Habár ezek a kutatások egyetemi elvárásokat vizsgáltak, ismételten elmondható, hogy vannak olyan elvárás típusok a felsorolásban, melyek akár egyetemen kívüli tényezőkre is vonatkozhatnak. A korábbi kutatásokban továbbá felmerült a longitudinális eszközök alkalmazása is, mely kapcsán Martin et al. (1995) a külföldre való utazás előtti és az intézményben eltöltött idő utáni elvárásokat vetette össze.

SERVQUAL módszertan alkalmazása esetén az elvárások és elégedettség tekintetében ugyanazokat a tényezőket és témaköröket járják körbe a kutatók (Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Ahmed – Masud 2014; Chui et al. 2016), a vizsgált elvárás tényezők pedig az egyetemmel kapcsolatos materiális környezet, a megbízhatóság, reagálóképesség, kompetencia és az empátia, mely tényezőket az elégedettség fejezetben tovább részletezem.

Fogyasztói indexek alkalmazásakor a kutatók az elvárások elégedettségre, észlelt minőségre és észlelt értékre való hatását vizsgálják szintén egyetemhez szorosan kapcsolható tényezők segítségével, mint például az oktatók tudása, karrierre való felkészülés, oktatók pedagógiai módszerei, egyetemi egységek, és az egyetemi szolgáltatás minősége (Eurico et al. 2015). Az elvárások vizsgált tényezői gyakran önkényes alapon kerülnek meghatározásra, mely esetben az elvárásokra, mint befolyásoló tényezőre tekintenek (Alves – Raposo 2009; Eurico et al. 2015; Shahsavar – Sudzina 2017).

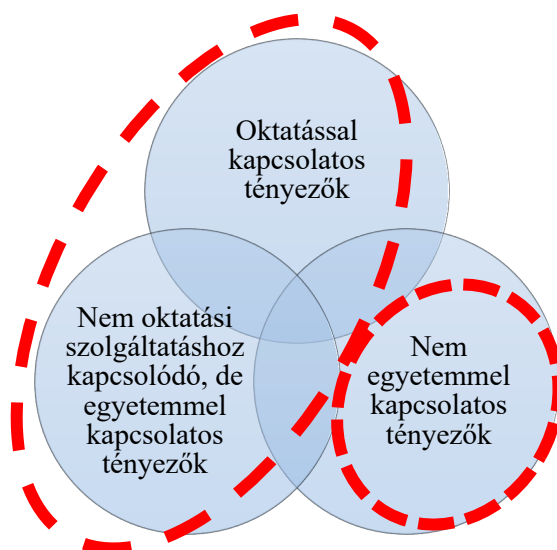
A szakirodalmi feltárás alapján arra a következtetésre jutottam, hogy az elvárások a felsőoktatási kutatásokban, habár megjelennek, nem történik meg ezek szisztematikus csoportosítása vonatkozásuk tekintetében (egyetemre vagy nem egyetemre vonatkoznak), és a legtöbb vizsgálat középpontjában a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos elvárások állnak. A következő alfejezetben bemutatom azokat a kutatásokat, melyekben többnyire olyan elemek lelhetők fel, melyek nem kimondottan az egyetemmel kapcsolatos hallgatói elvárásokra összpontosítanak.

3.2.3.2. Nem egyetemhez kapcsolódó elvárások

Az elvárások definiálási és csoportosítási problémáját tovább árnyalja és átfedések kialakulására hagy lehetőséget az is, hogy a kutatásokban vannak olyan tényezők, melyek lehetséges, hogy az egyetemhez, de nem kimondottan az oktatási szolgáltatáshoz kapcsolhatók (adminisztratív folyamatok, infrastruktúra, épületek modernitása stb.). Továbbá az sem könnyíti meg az értelmezést, hogy az egyetem is kilép a falai közül, hiszen számos olyan hozzá szorosan nem kapcsolható létesítmény keletkezik, mely kimondottan egyetemista célcsoportot céloz (egyetemközeli szórakozóhelyek, éttermek, pubok), valamint sokszor az egyetem invitálja a külvilágot az egyetemre (céges előadások egyetemistáknak stb.). Manapság a kettőt nagyon nehéz elválasztani és pontos határvonalat húzni, hogy mely tekinthető szorosan egyetemhez kapcsolhatónak és mely nem szorosan egyetemhez kapcsolódó. A taglalt dimenziókat és a közöttük meghúzódó összefüggéseket és átfedéseket a 3. ábra illusztrálja.

A 3. ábrán jól látható, hogy az egyetemmel kapcsolatos tényezőket az oktatással kapcsolatos-, valamint a nem oktatási szolgáltatáshoz köthető, de egyetemmel kapcsolatos faktorok együtteseként határozom meg. A felsőoktatási kutatások minimális számában merülnek fel csupán olyan elvárások, melyek nem kimondottan az intézményhez és annak várható teljesítményéhez kapcsolhatók, és *ezeket az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó elvárásokat úgy határozom meg és különítem el az előzőekben taglalt elvárásoktól, hogy ezeknek az elvárásoknak a teljesülésére vagy be nem teljesülésére az intézménynek nincsen közvetlen ráhatása.* Az általam definiált egyetemmel kapcsolatos elvárások pedig az oktatással és a nem szorosan oktatáshoz, de egyetemhez köthető elemeket foglalja magában.

3. ábra: Az elvárások csoportosításának lehetőségei a felsőoktatásban



Forrás: Saját kutatás

Ami a nem egyetemmel kapcsolatos tényezőket illeti, már az előző alfejezetben is tettem utalásokat arra, hogy habár a kutatók az egyetemmel kapcsolatos elvárások közé sorolják őket, számos olyan kategória is megjelenik, mely egyetemen kívüli tényezőkre is vonatkozhat (személyes, társas, kulturális elvárások), így nem tekinthető egységesnek az elvárások kategorizálása azok vonatkozásának tekintetében. Ám találunk olyan kutatásokat, melyek nevesítik és kutatják a nem egyetemi tényezőket is.

Gregg (1972) elsők között ismerte fel a nem egyetemi tényezőkkel való elégedettség fontosságát, és ő maga is az elvárásokkal történő szubjektív összehasonlítás fontosságát hangsúlyozta, így korán felismerte, hogy nem csupán az elégedettség, de elvárások tekintetében is különbséget kell tenni egyetemhez és nem egyetemhez kapcsolódó tényezők között.

Aldemir és Gülcan (2004) szintén a hallgatói elvárások és az iskolán kívüli tevékenységek elvárásokra gyakorolt hatását vizsgálták. Byrne és Flood (2005) kérdőívében is megjelentek az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások, habár az ő kutatásukban ezek a tényezők még szorosan kapcsolódtak a felsőoktatástól elvárt eredményekhez, hiszen az általuk vizsgált, egyetemhez szorosan nem köthető tényezők az új emberek megismerése, valamint önbizalom és önbecsülés szerzése. Az új képességek, új ismeretek birtoklása, látókörbővítés, kellemes időtöltés, intellektuális fejlődés, szorosabban az intézménytől függő elvárások, mely tényezőket későbbi kutatásokban is vizsgálták (Arquero et al. 2009).

Az elvárások csoportosítására vonatkozó két szakirodalmi alfejezet tanúságait a 13. táblázat csoportosítja, melyben a korábban meghatározott definíció szerint csoportosítom az elvárásokat és azokat tekintem nem egyetemhez kapcsolódó elvárásoknak, melyekre az intézményeknek nincsen közvetlen ráhatása.

13. táblázat: A nemzetközi hallgatók elvárásainak csoportosítása

Nemzetközi hallgatói elvárások csoportosítása		
Szerző (évszám)	Egyetemhez kapcsolódó elvárások	Nem egyetemhez kapcsolódó elvárások
Anderson 2007	személyes fejlődés, egyéni törekvések, tanulmányi eredmények, nyelvi kompetenciák, pénzügyi tényezők, társas környezet, felsőoktatási környezet, utazás, intézmény elhelyezkedése	egyéni törekvések, kultúrákkal való érintkezés, utazás, társas környezet, nyelvi kompetenciák (pl. magyar nyelv)
Ding – Hauzheng 2012	társas elvárások (csoporttársak)	társas elvárások (egyetemen kívüli társas élet, helyiek megismerése)
Firmin et al. 2013	személyes elvárások	személyes elvárások
Czerwionka et al. 2015		kulturális elvárások
Bryla 2015		munkaerőpiaci elvárások
Byrne et al. 2012; Cheng 2014; Carvalho – Mota 2010	oktatással kapcsolatos elvárások	
Baker – Schultz 1992	egyetemre való beilleszkedés	
Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Ahmed – Masud 2014; Chui et al. 2016	SERVQUAL: fizikai környezet, megbízhatóság, reagálóképesség, kompetencia, empátia az egyetem kapcsán	
Eurico et al. 2015	oktatók tudása, karrierre való felkészülés, oktatók pedagógiai módszerei, egyetemi egységek és az egyetemi szolgáltatás minősége	
Gregg 1972; Aldemir – Gülcan 2004; Byrne – Flood 2005	új képességek birtoklása, új emberek megismerése (csoporttársak)	új képességek birtoklása, új emberek megismerése; önbizalom, önbecsülés szerzése

Forrás: Saját kutatás

A táblázatból is leolvashatjuk, hogy az egyetemhez és oktatáshoz számos szorosan kapcsolódó elvárást kutat és kutatott már a szakirodalom. Egyes esetekben azonban nehéz az elvárásokat bekezelni, hiszen maguk a szerzők sem tesznek különbséget és nem különítik el az esetlegesen nem egyetemhez kapcsolódó elvárásokat az egyetemmel szemben támasztottaktól. Sok esetben 1-1 elvárás értelmezhető egyetemhez kötődőként, vagy egyetemhez nem kötődőként is (pl.: személyes elvárások, új emberek megismerése),

továbbá kevésbé vizsgált terület kimondottan az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó elvárások elemzése. Azt a következtetést is levonhatjuk, hogy az intézményeken belül is vannak olyan tényezők, melyek nem szorosan az oktatási szolgáltatásokhoz kapcsolódnak, melyek kutatása legtöbbször az oktatási szolgáltatásokkal együtt történik.

3.3. A disszertációban alkalmazott nemzetközi hallgatói elvárások fogalma

Ebben a fejezetben meghatározom a disszertációban alkalmazni kívánt elvárás fogalmát, valamint annak csoportosítását, melyeket az elégedettség és minőségkonceptió alapján vizsgállok. Habár az elvárások értelmezése nagyon szerteágazó, mégis minden egyes definíció fontos elemet hordoz magában. A kutatások számottevő részében az elvárásokat összehasonlítási alapként értelmezik, de mint kielégítendő és felülmúlandó tényező, mint befolyásoló tényező, valamint értékítéletet és élményt meghatározó tényező is felmerül. A szakirodalomban történő széles alkalmazás, elfogadottság, a korábbi kutatások tanúságai, valamint az elégedettséggel történő összehasonlíthatóság okán a *jelen disszertációban az elvárásokat szubjektív összehasonlítási alapként értelmezem*, mely később az elégedettség meghatározásának alapjául szolgálhat (Miller 1977; Oliver 1980).

Az elvárások csoportosítását tekintve és Higgs et al. (2005) elvárás kategóriáit figyelembe véve az elvárásokat *normatív és ideális* elvárásoknak tekintem, hiszen ez a két típus tekinthető relevánsnak a szolgáltatások vizsgálatában. Egyfelől normatív, hiszen egy adott intézményre – a Szegedi Tudományegyetemre – vonatkozik, a hallgatóknak pedig reális és valós alapjuk van feltételezni, hogy az SZTE az adott szolgáltatást az általuk elvárt módon fogja nyújtani (Cadotte et al. 1987; Tse – Wilton 1988; Boulding et al. 1993), másfelől ideális, mert egy megvalósítható, ideális teljesítményre vonatkozik (Teas 1993; Miller 1977).

Ami a felmerülés időpontját illeti, az esetek többségében egészen biztos, hogy a hallgatók többségének nincsen előzetes tapasztalata az intézménnyel kapcsolatosan mielőtt megérkezik oda, hacsak nem tanulmányait kívánja folytatni a korábbi egyetemén. Következésképp, az elvárásaikat előrejelző elvárásoknak gondolhatnánk, melyek megismerése nagyon fontos lenne, ám feltárásuk kapcsán számos problémába ütközünk. A kutatás idejére való tekintettel azoknak a hallgatóknak az elérése, akik még nem rendelkeznek semmiféle tapasztalattal az egyetemmel kapcsolatosan – tehát még nem érkeztek meg az egyetemre – rendkívül komplikált. Sikeres megkeresés és elérés esetén a válaszadási hajlandóság nagyon kicsi lehet, a technikai, földrajzi és kommunikációs

korlátokról nem is beszélve. Ebből következően a felsőoktatási szolgáltatásokban – azok sajátossága miatt – az elvárásokat kimondottan utólag tudjuk megismerni, tehát *felidézett elvárásoknak* tekinthetjük őket. Ezzel az elvárás típussal azonban óvatosan kell bánni, hiszen ekkor már a személyes tapasztalat is befolyásolhatja a hallgatókat és ezáltal elvárásuk is módosulhat (Gerdes – Mallinckrodt 2001). Mindezek figyelembevételével kell értékelni és értelmezni a kapott kutatási eredményeket.

Ojasalo (2001) csoportosítása alapján az elvárásokat *zavaros és tiszta elvárásoknak* egyaránt tekintem, hiszen az, hogy a hallgatók mit várnak el, teljesen egyénfüggő. Van, aki pontosan tudja, mit szeretne, és van, akinél nem körvonalazódnak teljesen az elvárások, nem tudja, mit várjon el az adott felsőoktatási intézménytől. Az elvárások implicit elvárások, hiszen a felsőoktatási szolgáltatásoknak számos olyan eleme van, mely csupán akkor tűnne fel a hallgatóknak, ha azok hiányoznának (pl.: fűtés, világítás, légkondicionálás stb.). Ezen felül elvárásaik javarészt reálisnak tekinthetők, mert az esetek többségében megvalósítható dolgokat várnak az egyetemtől.

Az elvárások vonatkozása tekintetében a nemzetközi hallgatói elvárások közé egyaránt sorolom azokat az elvárásokat, melyek szorosan az egyetemhez kapcsolhatók, és melyek nem szorosan az egyetemhez kapcsolhatók. Egyetemmel kapcsolatosak az elvárások abban az esetben, hogyha a felsőoktatási intézmény felelős azoknak a kielégítéséért (pl.: tudás átadása, oktatási épület, berendezés, taneszközök, szemléltető eszközök biztosítása), nem egyetemmel kapcsolatos az az elvárás, amelynek teljesüléséért nem az egyetem a felelős vagy nincsen arra ráhatása.

A fenti csoportosítások és értelmezések alapján a jelen disszertációban alkalmazott elvárások fogalma a következőképp hangzik:

A nemzetközi hallgatók elvárásai alatt azokat az egyetemmel kapcsolatos és egyetemhez nem szorosan kapcsolódó felidézett várankozásokat értem, melyeket a hallgatók a külföldön való tanulási folyamattal szemben támasztanak és melyek a külföldi egyetemen tanulás teljes időtartamára vonatkoznak.

Jelen definícióból és az áttekintett szakirodalmi értelmezésekből körvonalazódik, hogy az elvárások és elégedettség fogalma szorosan összefonódik, így a következő fejezetben az elégedettség témakörét járom körül.

4. Elégedettség nemzetközi hallgatók esetén

Az elégedettség fogalma és különböző aspektusainak vizsgálata mögött jelentős mennyiségű szakirodalom áll, mely ellenére sem született még egységes álláspont a definíció pontos meghatározásával kapcsolatban. A témakör sokszínűségét az is jelzi, hogy ugyancsak eltérő definíciók léteznek a termékek és szolgáltatások elégedettségének definiálására (Cardozo 1965; Zeithaml 1981). A jelen disszertációban a felsőoktatást szolgáltatásként értelmezem, tehát az elégedettség szolgáltatásokkal kapcsolatos aspektusainak vizsgálata is szükséges.

A felsőoktatásban végzett elégedettségkutatások további elmélyítése szükséges a jövőben olyan tényezők bevonásával, melyek azokat a jellemzőket is vizsgálják, melyekre az egyetemnek egyáltalán nincs, vagy nagyon kicsi hatása van, hiszen azok szerves részét képezik a hallgatók külföldi tanulásának. A fejezetben ezért áttekintem az elégedettség fogalmi meghatározásait és mérési megközelítéseit általánosan, majd felsőoktatási környezetben is, valamint megvizsgálom a hallgatók elégedettségét befolyásoló tényezőket.

4.1. Az elégedettség fogalma

A vevői elégedettség a legtöbb cég és szervezet számára kiemelkedő fontossággal bír, hiszen a már meglévő vevők elégedettsége és megtartása legalább olyan fontos, mint az új vevők szerzése (Hofmeister-Tóth et al. 2003), továbbá az elégedettség kulcsfontosságú szerepet tölt be a fogyasztó jólétében és a vállalatok sikerességében is (Oliver 2015).

A szakirodalomban nincsen egységes álláspont sem az elégedettség definíciójával, sem pedig a fogalom csoportosításával kapcsolatban, így a fogalom tisztázásához ebben a fejezetben áttekintésre kerülnek a különböző definíciók, megközelítések és irányzatok.

4.1.1. Az elégedettség meghatározása

Az elégedettség kutatása hosszú időkre nyúlik vissza, s a témakörben az alapvető kutatások között említendő Cardozo (1965) műve, aki felismerte a fogyasztói elégedettség témakörének komplexitását, és két fő tényezőt határozott meg az elégedettséget befolyásoló tényezőként: a vásárló által tett *erőfeszítéseket* a termék megszerzését illetően

és a vásárlók *elvárásait*. Amennyiben a vásárló olyan terméket vesz, amely elvárásainak nem felel meg, hajlamos lesz kevésbé elégedettnek lenni vele, ám ha a fogyasztó nagyobb erőfeszítést tesz annak érdekében, hogy egy terméket megvásároljon, hajlamosabb pozitívabban értékelni azt és elégedettebb lesz vele. Ennek oka, hogy a fogyasztók úgy gondolkodnak, hogy amennyiben sok időt töltöttek a termék megszerzésével, annak minden bizonnyal „jónak kell lennie” (Cardozo 1965, 247).

A tudományterület egyik alapművének számít továbbá Oliver (1980) már korábban (az elvárások kapcsán) kifejtett *elvárások diszkonfirmációs paradigmája* (EDT – Expectation Disconfirmation Theory), melyet Woodruff és szerzőtársai (1983) dolgoztak át, és a vásárlói elvárások alapján történő összehasonlítást a fogyasztó korábbi vásárlási élményeivel helyettesítették. A korábbi vásárlással kapcsolatos tényezőknek nagy szerepet tulajdonítottak a fogyasztó elégedettségében, hiszen a vásárló személyes véleménye, tapasztalata, a másoktól hallott ajánlások vagy kritikák, és a marketingkommunikáció mind hatással vannak a később kialakult elégedettségre.

Yi (1990) megkülönböztette egymástól a *folyamat-orientált* és *eredmény-orientált* elégedettséget. Az eredmény-orientált elégedettség azokra a tapasztalatokra vezethető vissza, melyek a fogyasztással kapcsolatosak, míg a folyamat-orientált elégedettség a fogyasztás közben végbemenő érzékelési, értékelő és pszichológiai folyamatokat takarja (Yi 1990). Ez az elhatárolás a kategóriák folyamat jellege miatt a szolgáltatások és a felsőoktatás terén bír nagy jelentőséggel. Az eredmény-orientált szemléletet támogatói között említhetjük Churchillt és Surprenantot (1982, 493. o.), akik úgy definiálják az elégedettséget, mint a használat és vásárlás eredményét, mely a vásárló költség és nyereség összehasonlításán alapul. Ezt a nézetet erősíti Tse és Wilton (1988) is, akik szerint a fogyasztói elégedettség a fogyasztó válasza az elvárt és ténylegesen észlelt termékteljesítmény közötti különbségre.

Giese és Cote (2000) a szakirodalom sokrétűségéből adódóan egy általános fogalmi keretrendszer meghatározását tűzték ki célul, és azt állították, hogy az elégedettség mindig az adott szituációtól függ, ezért a kutatónak három szempont alapján kell döntenie, amikor meghatározza a kontextustól függő elégedettség fogalmát. Az első kritérium a termék, vagy szolgáltatás fogyasztására adott *válasz típusa*, ami lehet érzelmi és kognitív, a második tényező a *válasz fókusza*, amely lehet maga a termék, szolgáltatás, a vásárlói döntés, az eladószemélyzet, vagy akár a vásárlás helye is, míg a harmadik szempont, a *válasz időzítése* pedig képes meghatározni az elégedettség időpontját, mely történhet

fogyasztás előtt (már a fogyasztás előtt kialakult érzet), közben és után (Giese – Cote 2000).

A disszertáció témájából adódóan a *szolgáltatásokkal kapcsolatos elégedettség*re is szükséges kitérni. Zeithaml (1981) azt állítja, hogy a szolgáltatásokkal való elégedettségmérés sokkal nehezebb, hiszen a vásárlók magasabb kritériumrendszert állítanak fel annak értékelésekor, valamint fontos szerepet kap a tapasztalat és a bizalom. Szolgáltatások kapcsán többféle megközelítéssel és definícióval találkozhatunk a szakirodalomban (Cronin et al. 2000). Cardozo és a diszkonfirmációs paradigma mentén Hofmeister-Tóth (2003) szerint „a szolgáltatások területén a fogyasztói elégedettség felmerülhet már az információk keresésével, és kiterjedhet a szolgáltatás igénybevételének teljes szakaszára.” (Hofmeister-Tóth 2003, 38). Amennyiben a szolgáltatás szerződéses jellegű, ez az értelmezés méginkább hangsúlyos lehet. Szolgáltatások igénybevételekor kiemelkedő fontossággal bírnak még a személyes kapcsolatok, melyek a fogyasztási folyamat során merülnek fel vagy alakulnak ki (Hofmeister-Tóth 2003). Az elégedettség fogalmi meghatározásait a 14. táblázat foglalja össze.

14. táblázat: Elégedettség fogalmi meghatározásainak összefoglaló táblázata

	Szerző (évszám)	Elégedettség fogalma/csoportosítása	Elégedettség fogalmának értelmezése
1	Cardozo 1965	szubjektív összehasonlítás	az elvárásaival hasonlítja össze a ténylegesen elfogyasztott terméket, szolgáltatást.
2	Oliver 1980; Woodruff 1983	elvárások diszkonfirmációs elmélete (EDT)	elvárások alapján történő szubjektív összehasonlítás
3	Yi 1990	eredmény-orientált elégedettség	fogyasztással kapcsolatos tapasztalatok
4	Churchill – Suprenant 1982; Tse – Wilton 1988; Yi 1990; Zeithaml 1981	folyamat-orientált elégedettség	fogyasztás közben végbemenő értékelő, érzékelési és pszichológiai folyamatok; kimondottan szolgáltatások esetén lehet releváns
5	Giese – Cote 2000	válasz típusa: érzelmi és kognitív válasz fókusza: termék, szolgáltatás, a vásárlói döntés, vagy a vásárlás helye válasz időzítése: fogyasztás előtt, közben és után	sajátos fogalmi keretrendszer megalkotása

Forrás: Saját kutatás

A táblázatból jól látható, hogy az elégedettség fogalmi meghatározása igencsak sokszínű, mi több, a kutatók szerint is egy egységes meghatározás lenne szükséges ahhoz, hogy az elégedettség tárgyát vizsgálni tudjuk (Yi 1990). Továbbá a szakirodalom frissebb vizsgálódásaiban is tűnnek fel új megközelítésből kutatott csoportosítások. Ami viszont

talán egyértelműbben elismert és elfogadott, az az elégedettség meghatározása, mint az elvárások és tapasztalat szubjektív összehasonlítása.

4.1.2. Elégedettségmérések módszertana

Mint ahogyan a definíciónál sincsen egységes álláspont, az elégedettség mérésében is többféle módszertani megközelítés létezik. Az egyik legszélesebb körben használt korábban már több alkalommal említett eszköz a *SERVQUAL skála* (Parasuraman et al. 1991), mely mérőeszköz kapcsán a kutatókban felmerült a kérdés, hogy valóban szükséges-e mindkét skálán (elvárások és észlelt teljesítmény) mérni a teljesítményt. Erre a problémafelvetésre válaszul Cronin és Taylor (1992) létrehozták a *SERVPERF* mérőeszközt, ugyanis szerintük felesleges a fogyasztók elvárásait is mérni a szolgáltatás minőségének tekintetében, elegendő az észlelt teljesítmény mérése, mely a kérdőív kitöltését is megkönnyíti. A SERVPERF módszer ugyanazt az öt dimenziót vizsgálja, mint a SERVQUAL, azzal a különbséggel, hogy csupán az észlelt teljesítményt méri (Cronin – Taylor 1994). A mérőeszközök közötti különbségek felvetik annak a kérdését is, hogy mennyi dimenzió mentén érdemes a vevői elégedettséget vizsgálni. Ezt a kérdéskört Kenesei (2017) tanulmánya vizsgálja, aki azon felül, hogy összefoglalja az egy, kettő és többdimenziós modellek lényegét, gyakorlati példán mutatja be a többdimenziós megközelítést.

A SERVQUAL és SERVPERF skálák mellett a *fogyasztói elégedettség indexeket* is alkalmazzák elégedettségi vizsgálatokban. Johnson és Fornell (1991) fektették le a diszkonfirmációs paradigmán nyugvó fogyasztói elégedettségmérés index alapjait, és megállapították, hogy az egyes fogyasztók és a megvásárolt termékkategóriák közötti különbségek nagymértékben és különbözőképpen befolyásolják a fogyasztói elégedettséget. Ezen logika mentén Fornell (1992) kialakította a svéd fogyasztói elégedettség indexet (SCSB – Swedish Customer Satisfaction Barometer), mely később az amerikai (ACSI – American Customer Satisfaction Index) és európai index (ECSI – European Customer Satisfaction Index) alapjaként szolgált (Fornell et al. 1996; Gronholdt et al. 2000). A 2000-es évek elején tesztelték a modellt Európában is és arra a következtetésre jutottak, hogy az jól alkalmazható különböző területeken, így született meg az ECSI – European Customer Satisfaction Survey (Gronholdt et al. 2000), mellyel bizonyították az ECSI különböző üzleti területeken való alkalmazhatóságát.

4.2. Az elégedettség fogalma a felsőoktatásban

Ahogy problémába ütközünk az elégedettség pontos fogalmi meghatározásánál, úgy szintén kihívás elé állítja a kutatókat a fogalom körülhatárolása a felsőoktatásban annak ellenére is, hogy a fogalmat számos kutatásban fellelhetjük, ami a nemzetközi hallgatók elégedettségének mérésével foglalkozik. Amiben a szakirodalomban egységességet vélhetünk felfedezni, az a felfogás, miszerint a felsőoktatás egyfajta szolgáltatás, melyre a HIPI elv tényezői közül a megfoghatatlanság, elválaszthatatlanság és a heterogenitás befolyásolják leginkább a felsőoktatási szolgáltatás megítélését. Az egyetemi oktatás imént felsorolt sajátosságai miatt a tényleges fogyasztó meghatározása nehézkes (hallgatók, szülők, intézményi munkatársak, végzett hallgatók, munkaadók, helyi közösségek, társadalom), a hallgatókban nagy a kockázatterzet (Hetesi – Kürtösi 2009), valamint a szolgáltatás folyamata és annak igénybevétele hosszú időtartamú (Hetesi – Kürtösi 2008).

4.2.1. Az elégedettség kutatása a felsőoktatásban

A hallgatók elégedettségének vizsgálata a felsőoktatási kutatások egyik központi témáját képezi, hiszen elégedettségük növelheti az adott felsőoktatási intézmény hírnevét (Østergaard – Kristensen 2005; Alves – Raposo 2009). A definíció meghatározásakor számos kutatás épít a diszkonfirmációs paradigmára, vagyis az elvárások és tapasztalat közötti szubjektív összehasonlításra. Ezekben a kutatásokban a nemzetközi hallgatók külföldi tanulmányaikkal szemben támasztott elvárásait és azok észlelt minőségét hasonlítják össze, így megkapva elégedettségüket (Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016). A felsőoktatásban is használt elégedettségi indexek segítségével végzett kutatások szintén a diszkonfirmációs paradigma fogalmi rendszerén nyugszanak és a válasz fókuszát tekintve az egyetemmel kapcsolatos tényezőkre koncentrálnak (Østergaard – Kristensen 2005; Alves – Raposo 2009).

A folyamat-orientált és eredmény-orientált elégedettség tekintetében (Yi 1990) – melyet Giese és Cote (2000) csoportosításában a válasz időzítésének nevez – mindkét típusra találunk példát a szakirodalomban. Folyamat-orientált elégedettségi kutatások közé sorolhatjuk azokat a felsőoktatási témában végzett feltárásokat, melyek a fogyasztási folyamatot tartották kiemelkedőnek, és longitudinális vizsgálatokat (Martin et al. 1995; Patterson et al. 1998; Gerdes – Mallinckrodt 2001; Sultan – Wong 2013), vagy pedig

keresztmetszeti kutatásokat (Alves – Raposo 2009; Elliot – Healy 2001; Cardona – Bravo 2012; Owlia – Aspinwall 1996; El-Hilali et al. 2015) végeztek a hallgatók felsőoktatásban töltött ideje alatt. Azokat a kutatásokat tekinthetjük eredmény orientátnak, melyek a diploma megszerzése utáni elégedettségre fókuszáltak (Hetesi – Kürtösi 2008). Hetesi és Kürtösi (2009) kimondottan a longitudinális kutatásokat és a teljes hallgatói életút megismerésének szükségességét hangsúlyozzák.

A diszkonfirmációs paradigma alapján – vagy másik elnevezéssel élve a válasz típusa szerint – Douglas és Davies (2008) élményként értelmezi a hallgatói elégedettséget és kvalitatív *Rendkívüli Esemény Analízist* (REA, illetve CIT – Critical Incident Technique) alkalmaztak az elégedettség megértéséhez. Az élmény kifejezés Hetesi és Kürtösi (2008) munkájában is felmerül, miszerint az „élményegytem” megteremtése lehet a kulcs a jövőben a hallgatók elégedettségének növeléséhez, hiszen szerintük *„ma már az sem mindegy, hogy a hallgatók hogyan érzik magukat a felsőoktatásban, és a megszerzett tudás mellett milyen élményekkel, tapasztalatokkal gazdagodnak, miként élik meg a hallgatói lét varázsát”* (Hetesi – Kürtösi 2008, 3.o.). Az elégedettség érzelmi válaszként történő vizsgálata a felsőoktatásban nem elterjedt. Az elégedettség fogalmának különböző értelmezéseit a felsőoktatásban a 15. táblázat foglalja össze.

15. táblázat: Az elégedettség fogalmi értelmezései a felsőoktatásban

	Szerző (évszám)	Elégedettség fogalmának értelmezése a felsőoktatásban
1	Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016	elvárások és tapasztalat (észlelt minőség) szubjektív összehasonlítása
2	Ostergaard – Kristensen 2005; Alves – Raposo 2009	elvárások diszkonfirmációs paradigmája, elvárások alapján történő szubjektív összehasonlítás
3	Martin et al. 1995; Patterson et al. 1998; Gerdes – Mallinckrodt 2001; Sultan – Wong 2013; El-Hilali et al. 2015	folyamat-orientált elégedettség
4	Hetesi – Kürtösi 2008	eredmény-orientált elégedettség
5	Douglas – Davies 2008; Hetesi – Kürtösi 2009	élmény, mint elégedettséget meghatározó tényező

Forrás: Saját kutatás

Az áttekintett kutatások alapján elmondható, hogy számos szerző az elvárások és tapasztalat közötti szubjektív összehasonlításként értelmezi az elégedettséget a felsőoktatásban is, ami bizonyítja a diszkonfirmációs paradigma felsőoktatásban történő alkalmazhatóságát. E mellett szintén megjelent az általános fogalomnál tisztázott folyamat-

, és eredmény-orientált megközelítés is, az elégedettség szertára pedig kiegészült az élmény fogalmának felbukkanásával is. Arról is megbizonyosodhatunk, hogy a nemzetközi hallgatók elégedettsége és annak fogalma a felsőoktatásban túlnyomó többségben az egyetemmel, az oktatással kapcsolatos minőségi tényezőkkel való elégedettséget foglalja magában.

4.2.2. Hallgatói elégedettségmérések kvantitatív és kvalitatív módszertana

A felsőoktatási intézményekkel való elégedettség szakirodalmá átfedésben van az elégedettségmérések klasszikus szakirodalmával, ám jellegzetességéből adódóan saját képére formált módszertannal is rendelkezik. A disszertáció jelen fejezetében bemutatom és elemzem az alkalmazott kvalitatív és kvantitatív primer kutatási módszertani eszköztárat.

A *fogyasztói elégedettségi index* (CSI – Consumer Satisfaction Index) széles körben alkalmazott kvantitatív módszertan (Østergaard – Kristensen 2005; Alves – Raposo 2009; Brown – Mazzarol 2009; Pinto et al. 2013, Eurico et al. 2015; Savitha és Padmaja 2017), ám Sultan és Wong (2010) szerint ez a kutatómódszertan korlátozottan alkalmazható felsőoktatási környezetben, valamint a kvantitatív kutatásokat megelőző kvalitatív feltárást javasolnak.

Kvantitatív eszközök tekintetében elterjedt Parasuraman et al. (1991) szolgáltatás minőségének mérése, a korábban már taglalt *SERVQUAL* (Papanthymou – Darra 2017), mely kapcsán a kutatók felsőoktatási kontextusban is a szolgáltatás materiális elemeit, megbízhatóságot, reagálóképességet, kompetenciát, és empátiát mérték (Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016). Azonban kérdéses lehet, hogy egy adott felsőoktatási intézmény képes-e teljes mértékben megfelelni a hallgatók elvárásainak. Jager és Gbadamosi (2013) szerint egy ország-specifikus kérdőívre van szükség, ha pontosan meg szeretnék érteni a hallgatói elégedettséget. A *SERVQUAL* módszer kérdésessége nyomán a *SERVPERF* skála alkalmazását is kipróbálták felsőoktatási környezetben (Negricea et al. 2014), ám használata nem terjedt el széles körben, hiszen ezt a módszertant is kritika érte, ugyanis Sultan és Wong (2010) a kvalitatív módszertant tartották célravezetőbbnek.

A *SERVQUAL* további, felsőoktatásra szabott verziói között említhetjük az Abdullah (2006a) által kifejlesztett *HedPERF* skálát (Abdullah 2006a), melyet később több kutató is felhasznált saját méréseiben (Ahmed – Masud 2014; Mekic – Mekic 2016). A

HedPERF nem kimondottan az akadémiai tényezőkre koncentrál, hanem arra helyezi a hangsúlyt, hogy a teljes szolgáltatási környezettel való elégedettséget vizsgálja. A 41 elemből álló mérőeszköz összesen hat dimenzió mentén vizsgálja a hallgatók elégedettségét, mely dimenziók a nem akadémiai, valamint az akadémiai tényezők, a hírnév, az elérhetőség, az oktatási programokkal kapcsolatos tényezők, és a megértés. Ezeket a faktorokat szekunder szakirodalom és primer kvalitatív fókuszcsoporthoz tartozó kutatás segítségével különítették el egymástól, később pedig kérdőív formájában validálták, melyben az eredményt kapták, hogy az elérhetőség (access) befolyásolja leginkább a hallgatók elégedettségét (Abdullah 2006a). A HedPERF mérőeszközt később Ahmed és Masud (2014) alkalmazták 221 hallgató elégedettségének vizsgálatára Malajziában, ám végül a HedPERF modellel eltérően, hét dimenzió mentén vizsgálták a hallgatók elégedettségét, melyből hiányoztak az iskolán kívüli tényezők. Az általuk vizsgált faktorok az adminisztratív szolgáltatások, a kézzel fogható elemek, az akadémiai programok, akadémiai dolgozók, az oktatás módja, megbízhatóság és empátia voltak. Útelemzés segítségével azt az eredményt kapták, hogy a megbízhatóság, empátia, kézzel fogható elemek az akadémiai dolgozók és programok pozitív hatással vannak a hallgatók elégedettségére, a másik két tényezőnek nem volt közvetlen szignifikáns hatása a hallgatók elégedettségére. Faizan és társai (2016) malajziai egyetemeken külföldi hallgatókat vizsgáltak a HEdPERF módszertanával és rámutatnak arra, hogy annak érdekében, hogy a hallgatók elégedettségét (így lojalitását) biztosítsa az egyetem, elengedhetetlen az egyetemmel kapcsolatos és a személyes tényezők vizsgálata is. Vizsgáltak többek között a „nem egyetemi szempontok” hatását a külföldi hallgatók elégedettségére, mely pedig hathat a lojalitásra. PLS útelemzést alkalmaztak az adatok elemzésére, melyből kiderült, hogy a „nem egyetemi szempontok” majdnem ugyan olyan – de mégis kisebb – hatással vannak az elégedettségre, mint az egyetemi szempontok. Habár külön vizsgálták a szempontok hatását az elégedettségére, a közvetlen hatásukat a lojalitásra nem különítették el, csupán az teljes elégedettség lojalistára való hatását mutatták ki.

A HedPERF skálát Mekic és Mekic (2016) is felhasználták kutatásaikban és felsőoktatási modelljük felállításában. A HedPERF öt dimenziója alapján tervezték mérni a hallgatók felsőoktatási intézményének teljesítményével kapcsolatos elégedettségét, melyen felül a hallgatók által észlelt minőséget és lojalitást is vizsgálni kívánták. A modell elméleti fázisban járt, tesztelését még nem végezték el. A HedPERF skálát továbbfejlesztve Randheer (2015) létrehozta a *CUL-HEdPERF* skálát, mely arab kulturális elemekkel kiegészülve mérte a hallgatók elégedettségét. A HEdPERF-hez és a

SERVPERF-hez képest jobbnak találta Randheer (2015) a skálát, ám az óta sem jelent meg a témában ezen a módszeren alapuló további kutatás. A későbbiekben a HedPERF-et a SERVPERF skálával együtt tesztelték annak érdekében, hogy megtudják, melyik eszköz alkalmasabb a hallgatók elégedettségének mérésére, illetve a két skálát egyesítve megkapták a *HedPERF-SERVPERF* skálát. Az eredmények azt mutatták, hogy a HedPERF egy módosított, ötdimenziós változata méri legmegfelelőbben a felsőoktatásban résztvevő hallgatók elégedettségét. Ezek a dimenziók a nem akadémiai tényezők, az akadémiai tényezők, a hírnév, elérhetőség és az oktatási programokkal kapcsolatos tényezők (Abdullah 2016b, 2016c).

A kultúra hallgatói elvárásokra való hatását Tsiligiris (2011) is vizsgálta, s kifejlesztette az *EDUQUAL* módszert. Tsiligiris (2011) kulcsfontosságúnak tartja a kultúra hallgatók elvárásaiban játszott szerepét, ezért a SERVQUAL modellt kiegészítette Hofstede kultúrákra vonatkozó ötdimenziós modelljével, mellyel az volt a célja, hogy mérni tudja az egyén saját kulturális értékeinek hatását a külföldön való tanulással szemben támasztott elvárásaira. A modell a SERVQUAL 25 állítását és Hofstede 22 állítását tartalmazta, melyet hétfokú Likert skálán mért. A modellt 100 hallgatón tesztelték és első kutatási eredményként azt kapták, hogy korreláció lelhető fel például a hosszú távú elköteleződés és a megbízgatóság között. Szintén erős és pozitív korreláció van a bizonytalanság elkerülése és a teljes minőségi elvárások között. A modell előnye, hogy skálák a kutatási célnak megfelelően változtathatók, ám túl nagy az itemek száma (25+22).

Noaman és szerzőtársai (2013) egy újabb SERVQUAL változatot hoztak létre és *HEQUAM*-nak nevezték el. Szintén felsőoktatási szolgáltatással kapcsolatos Teeroovengadum és szerzőtársai (2016) *HESQUAL* modellje, melyet kimondottan a mauritiusi felsőoktatásra szabtak. Kvalitatív eredményekre támaszkodva alakították ki modellüket, melyet 207 hallgató kérdőívre adott válaszainak segítségével teszteltek. Feltáró faktorelemzés és Cronbach alfa segítségével vizsgálták az adatokat. A modell azért új, mert a szerzők mind a szolgáltatás folyamatára, mind pedig a szolgáltatás végeredményére hangsúlyt fektetnek benne. Öt dimenzió mentén mérték az elégedettséget, melyek az adminisztratív minőség, fizikai környezet, alapvető oktatási minőség, kiegészítő létesítmények minősége és transzformatív minőség voltak.

A feltárás alapján a szakirodalom nem bővelkedik a hallgatói elégedettség megismerésére vonatkozó *kvalitatív módszereket* alkalmazó tanulmányokból, melyek mélységeiben fednék fel a külföldi hallgatók elégedettségét. Douglas és Davies (2008) a hallgatók felsőoktatással kapcsolatos élményeit és elégedettségét vizsgálták *Rendkívüli*

Esemény Analízis (REA, illetve CIT – Critical Incident Technique). Patterson és szerzőtársai (1998) mélyinterjúk segítségével kutatták a különbséget a hallgatók elvárásai és tényleges elégedettsége között. A szakirodalmi feltárás során kevés olyan tanulmányt találtam, melyek kizárólag *fókuszcsoporthoz* kutatásokon alapszanak. Sultan és Wong (2013) kutatásukban longitudinális fókuszcsoporthoz alkalmaztak, és azt tanulmányozták, hogy mely tényezők határozzák meg az észlelt szolgáltatások minőségét a felsőoktatásban. A fókuszcsoporthoz megjelenését a külföldön való tanulással kapcsolatos kutatásokban Winke (2017) vizsgálta, és arra következtet, hogy ennek a kutatásmódszertannak az alkalmazása igencsak ritka. Gallarza és szerzőtársai (2017) három fókuszcsoporthoz megkérdezés segítségével kutatták 17 külföldi hallgató véleményét egy spanyol egyetemen arról, hogy tekinthetjük-e a felsőoktatást egyfajta előnyök és költségek közötti cserének.

A felsőoktatásban alkalmazott elégedettség mérésének módszertani összefoglalóját és ezek értékelését a 16. táblázat tartalmazza. Az elégedettség kutatásának módszertani áttekintése után jól érzékelhető a kvantitatív tanulmányok túlsúlya, melyre a fogyasztói index és SERVQUAL skálák, valamint azok változatainak széles körben való elismertsége miatti alkalmazása adhat magyarázatot. Az áttekintett skálákból továbbá az is kitűnik, hogy a legújabb skálák már azzal kezdtek foglalkozni, hogyan lehetne a régóta alkalmazott skálákat nem is csupán a felsőoktatásra, hanem egy-egy ország sajátosságait figyelembe véve a saját felsőoktatásukra szabni. Ez a tendencia jól megfigyelhető a módszertan alakulásán és felveti annak kérdését, hogy hazánkban is szükséges olyan mérések végzése, mely kimondottan ország-specifikusan, kultúra-specifikusan, vagy akár intézményspecifikusan vizsgálja a hallgatók elégedettségét.

16. táblázat: Az elégedettség méréseinek módszertana és értékelése a felsőoktatásban

Szerző (évszám)	Elégedettség mérésének módszertana a felsőoktatásban	Értékelés
Ostergaard – Kristensen 2005; Alves – Raposo 2009; Brown – Mazzarol 2009; Pinto et al. 2013; Eurico et al. 2015; Savitha – Padmaja 2017	Fogyasztói elégedettség indexek (CSI – Consumer Satisfaction Index)	(1) Eredetileg (CSI, ECSI, ACSI) nem a felsőoktatásban történő alkalmazásra lett kifejlesztve. (2) A kvantitatív kutatásokat aligha előzi meg kvalitatív feltárás.
Parasuraman et al. 1991; Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016; Papanthymou – Darra 2017	SERVQUAL skála, a hallgatói elvárásokat és elégedettséget hasonlítja össze	(1) A hallgatói elvárások nem minden esetben tisztán meghatározottak (2) Nem minden hallgatónak van viszonyítási alapja a szolgáltatás értékelésekor.
Negricea et al. 2014	SERVPERF skála, ami kimondottan a hallgatói elégedettséget méri	(1) Nincsen felsőoktatási környezetre alakítva, így nem biztos, hogy megfelelően mér.
Abdullah 2006a; Ahmed – Masud 2014; Mekic – Mekic 2016; Faizan et al. 2016	HedPERF skála, ami nem kimondottan az akadémiai tényezőkre, hanem a szolgáltatáskörnyezetre koncentrálna	(1) Megkülönböztet nem akadémiai tényezőket, de nem részletezi őket. (2) Az országspecifikumok jelentősége megkérdőjelezhetetlen.
Randheer 2015	CUL-HedPERF skála, arab kulturális elemekkel kiegészült HedPERF skála	(1) Csúpn egyszer alkalmazták (2) Felveti az ország- de akár a kultúra-specifikus kutatások jelentőségét is.
Abdullah 2016b; Abdullah 2016c	HEDPERF-SERVPERF skála, ami a két skála egyesítését és együttes lekérdezését jelentette	(1) Túl hosszú kérdőív lett a két skála eredménye, (2) mely befolyásolhatta a kitöltést.
Tsiligiris 2011	EDUQUAL skála, melyben a SERVQUAL modell kiegészül Hofstede kultúrákra vonatkozó modelljével	(1) Túl nagy kérdés-elemszám (2) Ország- és kultúraspecifikus
Noaman et al. 2013	HEQUAM skála	(1) Kimondottan Szaúd-Arábiában alkalmazható (2) Kultúraspecifikus
Teeroovengadum et al. 2016	HESQUAL skála	(1) Kimondottan a mauritiusi felsőoktatásra szabott - kultúraspecifikus (2) Eredmény és folyamat-orientált elégedettséget vizsgál.
Douglas – Davies 2008	REA – Rendkívüli Esemény Analízis	(1) Csúpn egy esemény vagy eseményhalmaz köré csoportosul a megkérdezés (2) Más releváns dolgokat nem biztos, hogy fel tud tárni.
Patterson et al. 2008	Mélyinterjú	(1) Ritkán alkalmazott módszertan (2) Longitudinális mélyinterjúkkal vizsgálja a hallgatók elvárásának és elégedettségének változását.
Sultan – Wong 2013; Winke 2017; Gallarza et al. 2017	Fókuszcsoport (longitudinális és keresztmetszeti vizsgálatok egyaránt)	(1) Ritkán alkalmazott (2) Fehér foltjainak feltárására alkalmas módszertan (3) Longitudinális alkalmazása nem példa nélküli, de ritka.

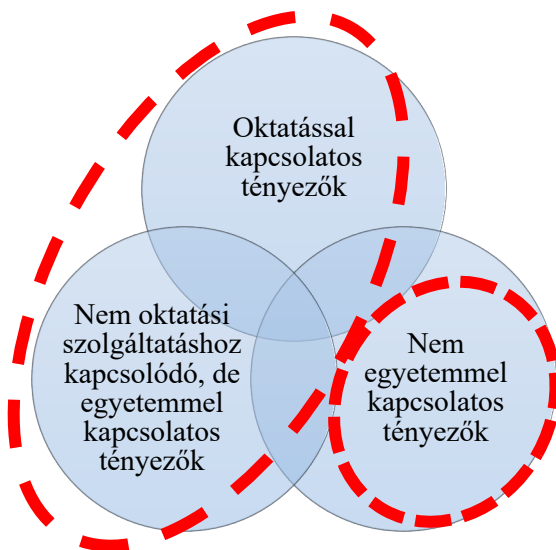
Forrás: Saját kutatás

4.2.3. Hallgatók elégedettségét befolyásoló tényezők

A felsőoktatási intézményekkel való elégedettség módszertanának áttekintése egyfajta keretet adott a hallgatók elégedettségét befolyásoló tényezők megismeréséhez. Ebben a fejezetben azonban pontosabban áttekintem ezeket a fő befolyásoló tényezőket, a kutatás céljának és a szakirodalomban fellelhető fehér foltoknak megfelelően két nagy csoportra bontva, az egyetemmel kapcsolatos befolyásoló tényezőkre és az egyetemen kívüli tényezőkre.

Az elvárások definiálási és csoportosítási problémájához hasonlóan az elégedettségnél is nehézségekbe ütközünk a csoportosítás során, hiszen a korábbi kutatásokban vannak olyan tényezők, melyek lehetséges, hogy az egyetemhez, de nem kimondottan az oktatási szolgáltatáshoz kapcsolhatók (adminisztratív folyamatok, infrastruktúra, épületek modernitása stb.). Elégedettség tekintetében is felmerül, hogy az egyetem is kilép a falai közül hiszen a kimondottan egyetemista célcsoportot célzó létesítmények (egyetemközeli szórakozóhelyek, éttermek, pubok) szerepe nagy, valamint sokszor az egyetem invitálja a külvilágot az egyetemre (céges előadások egyetemistáknak stb.). Elégedettség kapcsán is nehéz pontos határvonalat húzni, hogy mely tekinthető szorosan egyetemhez kapcsolhatónak és mely nem szorosan egyetemhez kapcsolódó elégedettség. A taglalt dimenziókat és a közöttük meghúzóódó összefüggéseket és átfedéseket a 4. ábra illusztrálja.

4. ábra: Az elégedettség csoportosításának lehetőségei a felsőoktatásban



Forrás: Saját kutatás

Az egyetemmel kapcsolatos elégedettség tényezőket az oktatással kapcsolatos-, valamint a nem oktatási szolgáltatáshoz köthető, de egyetemmel kapcsolatos faktorok

együtteseként határozom meg. A felsőoktatási kutatásokban felmerülő elégedettséget, mely nem kimondottan az intézményhez és annak várható teljesítményéhez kapcsolható, *úgy határozom meg és különítem el az egyetemmel kapcsolatos elégedettségtől, hogy ennek az elégedettségnek a teljesülésére vagy be nem teljesülésére az intézménynek nincsen közvetlen ráhatása.* Az általam definiált egyetemmel kapcsolatos elégedettség pedig az oktatással és a nem szorosan oktatáshoz, de egyetemhez köthető elemeket foglalja magában.

4.2.3.1. Egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők

A szakirodalomban dominálnak azon tanulmányok, melyek a hallgatói elégedettség mérését az egyetemmel kapcsolatos szolgáltatásminőségi elemek szerint határozzák meg a nemzetközi hallgatók körében.

Számos kutatásban központi szerepet tölt be az oktatáshoz szorosan köthető tényezőkkel való elégedettség vizsgálata (Owlia – Aspinwall 1996; Browne et al. 1998; Patterson et al. 1998; Elliott – Healy 2001), és elemzés tárgyát képezi a kommunikáció (Douglas – Davies 2008), az oktatók szakértelme, a felszereltség, a környezet (Butt – Rehman 2010), a hallgatók segítése (Savitha – Padmaja 2017), a szakok elérhetősége, valamint az intézmény elhelyezkedése (Jager – Gbadamosi 2013; Wiers-Jenssen et al. 2002).

Néhány kutatás kimondottan a választott külföldi intézmény és ország tekintetében – vagyis országspecifikusan – vizsgálja a felsőoktatásban szereplő hallgatók elégedettségét (Teeroovengadum et al. 2016). Jager és Gbadamosi (2013) modelljében az elégedettség legfőbb meghatározói az egyetemi menedzsmentben való bizalom, a fejlődési hajlandóság és az egyetemi tanulmányok megszakításának szándéka. A materiális környezet, megbízhatóság, reagálóképesség és kompetencia (Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016) szintén befolyásolják a hallgatók felsőoktatással való elégedettségét (Ahmed – Masud 2014). Randheer (2015) modellje arab kulturális elemekkel való elégedettséget is tartalmazott, ahogyan Tsiligiris (2011) modelljében is – a SERVQUAL elemek mellett – megjelenik a kultúra.

Az elvárásokat, észlelt minőséget, észlelt értéket, intézményi imázst, és hírnevet számos kutatás vizsgálja, mint hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezőket (Østergaard – Kristensen 2005). Alves és Raposo (2009) kutatási modelljében az intézmény imázsa, a hallgatói elvárások és az észlelt minőség van hatással az elégedettségre. Zhang és

szerzőtársaik (2008) kutatásában a felsőoktatási intézmény hírneve, a hallgatók elvárásai, hallgatói aktivitás, észlelt minőség, észlelt érték befolyásolják az elégedettséget. Brown és Mazzarol (2009) és Pinto és szerzőtársai (2013) kutatásukban azt az eredményt kapták, hogy a hallgatói elégedettséget az egyetem észlelt imázsa határozza meg. Temizer és Turkyilmaz (2012) modelljében az imázs, észlelt minőség, és észlelt érték van hatással a hallgatók elégedettségére, melyet további kutatásaikban (Turkyilmaz et al. 2018) is megerősítettek. Sultan és Wong (2013a, 2013b) tanulmányaikban az egyetemről szájhagyomány útján megszerzett információk (WOM) és a múltbéli tapasztalat (nyílt napok, állásbörzék, elektronikus kommunikáció) a legnagyobb meghatározói az észlelt szolgáltatásminőségnek, a hallgatói elégedettségre pedig leginkább az észlelt minőség hat, melyet az imázs követ. Pinto et al. (2013) kutatásában is megjelenik az észlelt érték, elvárások és a szolgáltatás emberi tényezőjével kapcsolatos észlelt minőség, míg Shabsavar és Sudzina (2017) modelljében az elégedettséget az imázs, a hallgatói elvárások, az észlelt érték és minőség befolyásolja. Doña-Toledo és szerzőtársaik (2017) modelljében az észlelt minőséget leginkább a hallgatókat támogató szolgáltatások és az adminisztratív dolgozók befolyásolják, megelőzve az oktatókat és az oktatási létesítményeket. A 17. táblázat foglalja össze az egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezőket.

17. táblázat: Egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők

Szerző (évszám)	Egyetemhez kapcsolódó elégedettség
Douglas – Davies 2008	oktatók kommunikációja
Butt – Rehman 2010	oktatók szakértelme, felszereltség, oktatási környezet
Savitha – Padmaja 2017	hallgatók segítése
Jager – Gbadamosi 2013; Wiers-Jenssen et al. 2002	szakok elérhetősége, intézmény elhelyezkedése, egyetemi menedzsmentben való bizalom
Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016	fizikai környezet, megbízhatóság, reagálóképesség, kompetencia
Randheer 2015; Tsiligiris 2011	kulturális tényezők
Ostergaard – Kristensen 2005; Temizer – Turkyilmaz 2012; Turkyilmaz et al. 2018	észlelt minőség, észlelt érték, intézményi imázs, hírnév
Alves – Raposo 2009	intézményi imázs, észlelt minőség
Zhang et al. 2008	intézmény hírneve, hallgatói aktivitás, észlelt minőség, észlelt érték
Brown – Mazzarol 2009; Pinto et al. 2013	észlelt egyetemi imázs
Sultan – Wong 2013a; 2013b	WOM, észlelt minőség
Pinto et al. 2013	észlelt érték, észlelt minőség
Shabsavar – Sudzina 2017	imázs, észlelt érték, észlelt minőség

Forrás: Saját kutatás

Összességében tehát látható, hogy számos kutatás fókuszál a hallgatói elégedettség egyetemmel kapcsolatos aspektusaira, ám a nemzetközi hallgatók elégedettségének vizsgálata kapcsán nem festenek teljes képet a hallgatók külföldi tanulásának egészéről. Ezekben a kutatásokban főként a nyújtott szolgáltatásminőséget vizsgálják, de nem térnek ki egyéb, hasonló fontossággal bíró tényezők elemzésére. Az eddigi feltárt kutatások alapján szükségét véltem egy újabb, kimondottan egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők csoportosításának, mely tényezők további vizsgálata indokolt: tárgyi eszközök, oktatói kompetenciák, tananyag tartalma, attitűd, megbízhatóság, és tananyag átadásának módja.

4.2.3.2. Egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők

Az előző fejezetben említett, egyetemmel kapcsolatos elégedettség mellett fontosnak tartom górcső alá venni és felfedni azokat a tényezőket, melyek nem szorosan az egyetemhez kapcsolódnak, és melyekre az egyetemnek nagyon kicsi, vagy egyáltalán nincsen hatása, azok mégis befolyásolhatják a hallgatók elégedettségét és lojalitását is.

Az elvárások témakörénél már említett Gregg (1972) ismerte fel elsők között annak a jelentőségét is, hogy az egyetemi és nem egyetemi tényezők egyaránt nagy mértékben befolyásolhatják a hallgatók elégedettségét a felsőoktatásban. Annak ellenére, hogy „nem egyetemi tényezőknek” nevezi ezeket, az értelmezése más logikát követ, ugyanis olyan jellemzőket sorol ide, melyek az egyetemi miliőhöz szorosan kapcsolódnak, mint például a fizikai környezet vagy a hallgatók közötti kapcsolat. Evans (1972) hasonló logika mentén szintén kijelentette, hogy a hallgatói elégedettség nem csupán az oktatás minőségétől és az elismeréstől függ, hanem a hallgatók társasági életétől, a lakhatási és tanulási környezettől, valamint a tanulási nyomás megfelelő kompenzációjától is.

A nem egyetemi tényezők további vizsgálatai csupán későbbi kutatásokban bukkannak fel, ugyanis Schertzer és Schertzer (2004) a hallgatói lemorzsolódás kutatása közben világítottak rá arra, hogy a leggyakoribb lemorzsolódási indokok a másik intézményre és országra való váltás, és a pénzügyi finanszírozás nehézsége. A hallgatók elégedettsége tehát nagymértékben függ a tantermen kívüli tényezőktől is, melyek közé az egyetemen kívüli tevékenységeket, hallgatói egyesületeket, a hallgatók és egyetemi dolgozók közötti kapcsolatok fontosságát sorolták. A személyes és társas élet jelentősége Billups (2008) kutatásában, a társadalmi-kulturális lehetőségek pedig Hetesi és Kürtösi (2008)

munkájában jelennek meg, mint az elégedettségre ható tényezők. Azonban Hetesi és Kürtösi (2008) kutatásának eredménye mégis az oktatók szakmai ismereteinek tulajdonít a legnagyobb szerepet a hallgatói elégedettségben.

A később kialakított HedPERF mérőeszköz csupán névlegesen tartalmaz nem akadémiai tényezőket is, melyek elnevezésük ellenére szorosan az egyetemhez köthető tényezők közül állnak, mint például az egyetem által betartott, minőségbiztosításra vonatkozó ígérek, személyre szabott figyelem és megfelelő egyetemi épületi nyitvatartási idő (Abdullah 2006). Mekic és Mekic (2016) elméleti modelljében a nem egyetemi aspektusok, az egyetemi aspektusok, a hírnév, elérhetőség (access) és tanulmányi program alapján határozták meg az elégedettséget, ám a nem egyetemi aspektusok közé szintén olyan tényezőket sorolnak, melyek, habár nem kimondottan az oktatáshoz, de a hallgatók iskolai kötelezettségeinek elvégzéséhez szorosan köthetők: adminisztratív dolgozók viselkedése, egyenlő bánásmód biztosítása, információk megfelelő kezelése. Yang et al. (2013) kutatása is megkülönbözteti egymástól a tantermi tényezőket a tantermen kívüli tényezőktől, az utóbbiak ismét nagymértékben kapcsolódnak az oktatáshoz és az intézményhez (pl.: intézmény elhelyezkedése, tanulmányi átlag, évfolyam).

Machado és szerzőtársaik (2011) is rámutatnak arra, hogy a hallgatók elégedettségének mérésében fontosak az iskolán kívüli tényezők, és habár saját kutatásukban nem alkalmazzák ezeket, Aldemir és Gülcan (2004) kutatására utalnak, akik nagy szerepet tulajdonítottak az iskolán kívüli tényezőknek is (pl. társadalmi és egészségügyi helyzet, kulturális és sportolási lehetőségek), és az elsők között vizsgálják olyan elemeket, melyek alatt ténylegesen nem szorosan az egyetemhez köthető tényezőket értik.

A frissebb kutatások már nem csupán névlegesen hívják „nem egyetemhez kapcsolódó” elégedettségnek a vizsgált tényezőket. Sam és szerzőtársai (2015) a nemzetközi hallgatók életével való elégedettséget mérték a hallgatók barátainak száma, az anyagi helyzetük, az angoltudásuk, az észlelt diszkrimináció és a társadalmi nehézségek segítségével Ghánában. Mihanovic és szerzőtársai (2016) a hallgatói élettel való elégedettséget kutattak, melyben a lakókörülményeket, a felsőoktatási intézmény karát és az általa nyújtott szolgáltatásokkal való elégedettséget is vizsgálták. Faizan és társai (2016) malajziai egyetemeken külföldi hallgatóinak személyes tényezőit is kutatták, és kimutatták, hogy a „nem egyetemi szempontok” majdnem ugyan olyan – de mégis gyengébb – hatással vannak az elégedettségre, mint az egyetemi szempontok. Habár külön vizsgálták a szempontok hatását az elégedettségre, a közvetlen hatásukat a lojalitásra nem különítették

el, csupán az teljes elégedettség lojalistára való hatását mutatták ki. Továbbá az első olyan vizsgálódások között említhető korábbi pilot kutatásunk, melyben bizonyítottan nagyobb hatása volt az iskolán kívüli tényezőkkel való elégedettségnek a nemzetközi hallgatók lojalitására, mint az iskolával kapcsolatos elégedettségi tényezőknek (Kéri et al., 2018). A nem egyetemmel kapcsolatos elégedettség tényezőket a 18. táblázat foglalja össze.

18. táblázat: Nem egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők

Szerző (évszám)	Nem egyetemhez kapcsolódó elégedettség
Gregg 1972	fizikai környezet, hallgatók közötti kapcsolat
Evans 1972	hallgatók társasági élete, lakhatás, tanulási környezet, tanulási nyomás és annak kompenzációja
Schertzer – Schertzer 2004	pénzügyi finanszírozás, hallgatói egyesületek, hallgatók és egyetemi dolgozók közötti kapcsolatok
Billups 2008	személyes és társas élet
Hetesi – Kürtösi 2008	társadalmi-kulturális lehetőségek
Abdullah 2006	minőségbiztosítási ígérek, személyre szabott figyelem, egyetemi épületi nyitvatartási idő
Mekic – Mekic 2016	adminisztratív dolgozók viselkedése, egyenlő bánásmód biztosítása, információk megfelelő kezelése
Yang et al. 2013	intézmény elhelyezkedése, tanulmányi átlag, évfolyam
Aldemir – Gülcan 2004	társadalmi és egészségügyi helyzet, kulturális és sportolási lehetőségek
Sam et al. 2015	hallgatók barátainak száma, anyagi helyzet, angoltudás, észlelt diszkrimináció, társadalmi nehézségek
Mihanovic et al. 2016	lakókörülmények, felsőoktatási intézmény kara és az általa nyújtott szolgáltatások
Faizan et al. 2016	adminisztratív dolgozók viselkedése, bánásmód, kommunikáció
Kéri et al. 2018	lakhely, légkör, szabadidő eltöltésére alkalmas helyek, szegedi élet

Forrás: Saját kutatás

A táblázatokat (egyetemmel és nem egyetemmel kapcsolatos elégedettség) tanulmányozva jól látható, hogy a nem egyetemhez kapcsolódó elégedettség elnevezés esetén (az elvárásokhoz hasonlóan) értelmezési különbségek vannak. Egyes szerzők ide sorolják azokat a tényezőket, melyek az egyetemhez, de nem kimondottan oktatási szolgáltatás nyújtásához tartoznak, mások pedig kimondottan csak olyan dolgokat sorolnak ide, melyek ténylegesen az egyetemtől és annak mindennemű szolgáltatásától függetlenek. Ezek alapján a disszertációban korábban meghatározott értelmezés szerint (azokat tekintem nem egyetemmel kapcsolatos tényezőknek, melyek be- vagy be nem teljesülésére az intézménynek nincsen közvetlen hatása) vizsgálok tovább a tényezőket, mely alapján a

további vizsgálatot igénylő nem egyetemhez kapcsolódó tényezőket az alábbiak szerint határozom meg: életkörülmények, (nemzetközi) légkör, középületek és közterek, szabadidős létesítmények, munkalehetőségek.

4.3. A disszertációban alkalmazott nemzetközi hallgatói elégedettség fogalma

Az elégedettség és szolgáltatásminőség összefüggő fogalmi rendszeréből adódóan szükséges tisztázni, hogy a jelen disszertációban mit értek az elégedettség definíciója alatt. A disszertáció elméleti keretét is a *diszkonfirmációs paradigma* adja, hiszen számos kutatás igazolta az elvárások és az elégedettség közötti összefüggések meglétét és fontosságát, valamint a hallgatókban végbemenő szubjektív összehasonlításokat. Browne és szerzőtársai (1998), Yousapronpaiboon (2014) és Chui és szerzőtársai (2016) alapján a felsőoktatásban az elégedettséget az elvárások és tapasztalat szubjektív összehasonlításaként határozom meg.

Korábban kifejtésre került a felsőoktatási kutatásokban előforduló, kizárólag egyetemmel kapcsolatos elégedettségkutatások túlnyomó többsége, melyek jelentőségét nem lehet figyelmen kívül hagyni az elégedettség fogalmi meghatározásakor. Ebből kifolyólag megállapítható, hogy az oktatáshoz és magához az egyetemhez szorosan kapcsolódó tényezőkkel való elégedettség kiemelkedően fontos szerepet játszik a nemzetközi hallgatók körében.

Egy idegen országban tanuló külföldi hallgató elégedettsége azonban jóval összetettebb annál, hogy csupán az egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezőket vizsgáljuk. A szakirodalom alapján a mellett, hogy egy felsőoktatási intézményben tanulnak, egy új közösség és kultúra részeseivé válnak, lakókörülményeik, lakóhelyük, és kikapcsolódási lehetőségeik is nagyban befolyásolják elégedettségüket, mely jelentősen ronthatja, vagy erősítheti az egyetemmel való elégedettségüket is. Ebből arra következtethetünk, hogy az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségnek is fontos szerepe lehet a nemzetközi hallgatók körében (Abdullah 2006; Mihanovic et al. 2016; Faizan et al. 2016)

Ha összegezni szeretném a fent említett gondolatokat, láthatjuk, hogy az elégedettség fogalma két részből tevődik össze disszertáciomban, melyből az egyik az egyetemmel kapcsolatos tényezőkkel való elégedettség, a másik pedig az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség, melyek együttesen alkotják a nemzetközi hallgatók

elégedettségét azzal kapcsolatosan, hogy milyen lehet nemzetközi hallgatóként külföldön tanulni.

Ha Yi (1990) csoportosítását vesszük alapul, a felsőoktatási elégedettségkutatásokban a folyamat- és eredményorientált elégedettségre is találunk példát, így a külföldi hallgatói elégedettséget a két típus kombinációjaként értelmezem, hiszen a tanulmányaik során képződött és a folyamatra vonatkozó elégedettség épp oly fontos, mint az elégedettség diplomaszerzés, vagyis az eredmény elérése után.

A disszertációban az elégedettség az elvárások és tapasztalatok szubjektív összehasonlítása, mely a nemzetközi hallgatók külföldön töltött tanulmányainak teljes folyamatára vonatkozik, és a fogyasztással egy időben, vagy az után értelmezhető mind az egyetemi, mind az egyetemhez szorosan nem köthető tényezőkre vonatkozóan.

A szakirodalomi források tehát felfedték, hogy a hallgatók elégedettsége nagyon fontos a mellett, hogy kiemelkedő szerepet játszik abban is, hogy a felsőoktatási intézmény megtartsa hallgatóit (Gerdes – Mallinckrodt 2001). Ennek ellenére a mérési modellek nem egységesek, a módszertan eltérő és a szakma véleménye is megoszló (Hetesi – Kürtösi 2008). Minél elégedettebbek a hallgatók az intézménnyel, annál kisebb az esély rá, hogy megszakítják tanulmányaikat (Schertzer – Schertzer 2004), és annál nagyobb lehet rá az esély, hogy lojálisak lesznek, ezért a következő fejezetben a lojalitás témakörét mutatom be.

5. Lojalitás a nemzetközi hallgatók körében

A lojalitás vizsgálata – az előzőekben vizsgált fogalmakhoz hasonlóan – hosszú időkre nyúlik vissza a szakirodalomban, és sok esetben összefonódik az elégedettség témakörével, hiszen egyes értelmezések szerint a lojalitás elégedettséggel vagy vevőmegtartással vizsgálható (Reichheld 1996). Reichheld szerint az elégedettség kétségkívül az egyik kulcstényezője a cégek és intézmények fejlődésnek, ám nem minden esetben elegendők a vásárlók megtartásához vagy lojálissá tételéhez (Reichheld et al. 2000; Reichheld 2003).

A lojalitás fogalmi meghatározásában számos megközelítés létezik, melynek mindegyike fontos elemeket hordoz. A magatartási lojalitás képviselői az újravásárlási hajlandóságra fektetnek nagy hangsúlyt (Newman – Werbel 1973; Tellis 1988; Neal 1999), az attitűdinális lojalitás pártolói az elkötelezettséget hangsúlyozzák (Dick – Basu 1994; Amine 1998; Prónay 2011), míg a lojalitást komplex szemszögből megközelítők szerint a lojalitás a két előző nézet együttes értelmezése (Oliver 1999).

Sem a lojalitás általános definíciójában, sem pedig a nemzetközi hallgatói lojalitás fogalmában sincsen egységesség az egyes felsőoktatási kutatásokban. Ebből következőleg a disszertáció jelen fejezetében a szakirodalmi sokszínűségből és szerteágazó fogalmi meghatározásokból kiindulva áttekintem a lojalitás fogalmának meghatározását, annak fő kategóriáit, módszertanait, majd pedig a nemzetközi hallgatók lojalítására koncentrálok.

5.1. A lojalitás fogalma

A lojalitás fogalmi meghatározását tekintve az egyik alapvető mű és meghatározás Hirschman (1970; 1995) nevéhez fűződik (Exit, Voice, and Loyalty), aki szerint bármikor előfordulhat, hogy egy adott vállalat nem teljesít az elvártnak megfelelően, legyen az gazdasági vagy nem gazdasági cég. Elméletében a minőségromlást határozza meg ennek központi okaként, és a minőségromlásnak három lehetséges kimenetelét tárja fel, melyből az egyik, hogy a vásárlók nem veszik többé a cég által kínált terméket, ezt kivonulásként határozza meg. A minőségromlás következő eredménye a tiltakozás, mi szerint a vevő elpanaszolja elégedetlenségét annak, aki őt meghallgatja. A tiltakozás mellett döntők számára valószínűleg fontos a termék, tenni szeretnének érte, és az eredeti minőség annyival jobb, hogy nem éri meg számukra egyből kivonulni. A harmadik tényező a hűség, mely kategória azokat a vásárlókat foglalja magában, akik a minőségromlás ellenére is

tiltakozás nélkül az adott terméket választják, ezért tehát őket nevezhetjük igazán lojális fogyasztónak.

Hirschman (1970; 1995) értelmezése logikus és mérvadó a szakirodalomban, ám csupán minőségromlás esetén vizsgálja a lojalitást, így ezt az értelmezést követően számos újabb kísérlet történt a lojalitás fogalmának definiálására és a definíciók kategorizálására, melyek azonos minőség mellett vizsgálják a lojalitást. Ezeket a meghatározásokat a következő fejezetben, kategorizálás szerint mutatom be.

5.1.1. A lojalitás típusai

A lojalitás kutatásának az egyik legkorábbi megközelítése a *magatartási (behavioral) lojalitás*, mely szemléletében a lojalitás nem más, mint egy márka többszöri megvásárlása (McConnell 1968), vagy ezeknek az újravásárlásoknak az ismétlődése (Tucker 1964), mely értelmezést képviselők a lojalitás indikátorának az újravásárlást tekintik (Tellis 1988; Neal 1999). Tucker (1964) a kiválasztott márkákat nem ismerők körében vizsgálta a lojalitást és annak kialakulását, és a lojalitást az adott márka vásárlásának befolyásolt választásaként és újravásztásaként értelmezte. Hasonlóan Tuckerhez, Zeithaml és szerzőtársai (1996) megfogalmazásában a lojalitás nem más, mint egy márka iránti preferencia megjelenése, a termékből történő folyamatos újravásárlás, valamint jövőbeli vásárlás. A magatartási lojalitás megközelítésének több előnye is van, hiszen könnyen mérhető, számszerűsíthető adatok kaphatók, és a definíciók könnyedén operacionalizálhatók (Tellis 1988; Neal 1999). A megközelítést azonban kritikával is illette a szakirodalom, mert egy bizonyos márka folyamatos vásárlása nem minden esetben jelenti azt, hogy a fogyasztó lojális (Newman – Werbel 1973), hiszen ez a típusú lojalitás (az újravásárlás) nem képes mögöttes tartalmakat feltárni, sem pedig a pontos jövőbeli újravásárlási szándékot és az a mögött húzódó indokokat meghatározni (Touzani – Temessek 2007).

A kritikák hatására kialakult a lojalitás újabb megközelítése, az *attitüdinális (attitudinal) lojalitás*. Newman és Werbel (1973) elsők között világítanak rá arra, hogy az újravásárlás önmagában nem feltétlenül elégséges meghatározója a lojalitásnak. Szerintük egy-egy márka folyamatos újravásárlása akár rutinvásárlás részét is képezheti, ezért az újravásárlás mellett három másik tényezőt is figyelembe vesznek a lojalitás meghatározásakor, melyek a márkaművelés mértéke, márka vásárlása közben tanúsított viselkedés, és a márkához való vonzódás. Az attitüdinális (attitudinal) lojalitás

megközelítésének értelmében a lojalitás érzelmi vagy pszichológiai kötődés, és elkötelezettség (Amine 1998; Dick – Basu 1994; Kandampully 1998; Pritchard et al. 1999).

A kutatások alapján a megközelítések mindkét típusa fontos elemeket hordoz magában, melynek felismerése következtében, és a kettő együttes értelmezése nyomán jött létre a *lojalitás komplex megközelítése* (Oliver 1999). Oliver (1999) szerint a lojalitás „*egy mélyen gyökerező elkötelezettség az adott termék vagy szolgáltatás jövőbeli újravásárlása és másoknak való ajánlása felé, mely folyamatos újravásárlást eredményez a szituációs hatások és egyéb marketing törekvések ellenére is, melyek váltásra készítenének a fogyasztót*” (Oliver 1999, 34). Ez utóbbit, miszerint a fogyasztó a marketingtörekvések ellenére is a korábban már fogyasztott terméket vásárolja, végső lojalitásnak hívja. Oliveren (1999) kívül a lojalitást komplexen értelmezők között említhetjük Dick és Basu (1994), Touzani és Temessek (2009) munkásságát is, akik szerint a komplex megközelítés a tudományosan leginkább elfogadott megközelítése a lojalitás definiálásának.

A lojalitás kutatások magyar képviselői szintén a komplex megközelítést pártolják. Hetesi és Rekettye (2005) magatartási és attitűdinális elemeket is felhasznál a lojalitás értelmezésekor, valamint Hetesi (2007) különbséget tesz a fogyasztói és szervezeti piacon megjelenő lojalitás típusok között, és szerinte a különböző ágazatokban végzett vizsgálatok és annak eredményei csupán az érintett ágazaton belül alkalmazhatók megfelelően. A lojalitás nem csupán rutinszerű, elégedettségen alapuló vásárlásokat vagy újravásárlásokat takar, hanem az adott termékhez való ragaszkodást is jelenti (Oliver 2015). Töröcsik (2007) értelmezésében az igazi márkahűség az, amikor a fogyasztó érzelmileg erősen érintett és ragaszkodó a termékkel vagy szolgáltatással kapcsolatban, ám hangsúlyozza, hogy kvázi márkahűség esetén ez az érzelmi érintettség gyengébb. Prónay (2011) márkalojalitás definíciójában a lojalitást állapotként értelmezi, mely állapotban a fogyasztó egyfajta pozitív attitűddel rendelkezik a kiválasztott márka iránt, majd pedig újravásárolja és népszerűsíti azt.

A különböző lojalitás definíciók és értelmezések kapcsán láthattuk a szakirodalomban jelenlévő eltéréseket. Az áttekintés kapcsán azt a következtetést vonhatjuk le, hogy napjainkban leginkább a lojalitás komplex megközelítése kerül előtérbe a nemzetközi és a hazai kutatásokban is. A lojalitás típusait a 19. táblázat rendszerezi és foglalja össze. Hasonlóan a meghatározások sokszínűségéhez, a lojalitás mérésében is fellelhetők különbségek, ezért a következő fejezetben ezeket tekintem át.

19. táblázat: A lojalitás típusainak összefoglaló táblázata

Szerző (évszám)	Lojalitás típusa	Lojalitás típusának értelmezése
McConnell 1968; Tucker 1964; Tellis 1988; Neal 1999; Zeithaml 1996	magatartási (behavioral) lojalitás	értelmezés: lojalitás indikátora az újravásárlás kritika: az újravásárlás indoka és mögöttes tartalma nemfeltárt (Newman – Werbel 1973; Touzani – Temessek 2007)
Newman – Werbel 1973; Amine 1998; Dick – Basu 1994; Kandampully 1998; Pritchard et al. 1999	attitüdinális (attitudinal) lojalitás	értelmezés: a lojalitás érzelmi vagy pszichológiai kötődés és elkötelezettség
Oliver 1999; Touzani – Temessek 2009; Hetesi – Rekettye 2005	komplex megközelítés	értelmezés: a lojalitás újravásárlás mellett másoknak való ajánlást és elkötelezettséget takar

Forrás: Saját kutatás

5.1.2. A lojalitás mérése

A lojalitás mérésével kapcsolatosan szintén többféle megközelítéssel találkozhatunk a szakirodalomban, melyek közül az egyik legelterjedtebb a *fogyasztói indexeken* alapuló mérési szisztéma, melyet az elvárások és elégedettség fejezetben bővebben taglaltam, így a lojalitás kapcsán kimondottan a lojalításra ható tényezők szemszögét vizsgálom. A fogyasztói indexek mindegyike – a svéd (SCSB), az amerikai (ACSI) és az európai (ECSI) – külön tényezőként tanulmányozza a lojalitást (Fornell et al. 1996, Gronholdt et al. 2000), és a kutatók ezekben a modellekben négy indikátorral mérték a lojalitást, melyek az újravásárlási szándék, keresztvásárlási szándék, árérzékenység és a termék továbbajánlása voltak.

Zeithaml és szerzőtársai (1996) egy skálát dolgoztak ki a lojalitás mérésére és arra az eredményre jutottak, hogy 5 skálás állítás segítségével lehet a legjobban meghatározni a lojalitást, ezek pedig a következők: „Mondok pozitív dolgokat „X” szolgáltatással kapcsolatosan más embereknek.”, „Ajánlom „X” szolgáltatást azoknak, akik a tanácsomat kérik.”, „Arra ösztönzöm barátaimat és rokonaimat, hogy vásároljanak „X” szolgáltatásokat.”, „Azt ajánlom, hogy elsőként keressék fel „X” szolgáltatót, amennyiben „Y” típusú szolgáltatásra vágnak.”, „Az elkövetkező években is üzleti kapcsolatban leszek „X” szolgáltatóval.” Látható, hogy értelmezésükben a szájreklám, a továbbajánlás, az ösztönzés és a szolgáltatóval létrejött kapcsolat fenntartása együttesen jeleni a lojalitást.

Pritchard és szerzőtársai (1999) a szolgáltatásokkal kapcsolatos mérésben 7 fokú Likert skálás állításokkal vizsgálták a lojalitást, és a kérdések közül egy az újravásárlásra,

egy a saját lojalitás megítélésére, kettő pedig arra vonatkozott, hogy mennyire ragaszkodnak és mennyire elkötelezettek az adott szolgáltatással kapcsolatban a válaszadók. Ami a lojalitás további mérését illeti, Reichheld (2003) tanulmányában egy egyszerűbb, egy kérdésen alapuló módszert alkalmazott (Net Promoter Score), hogy meghatározza a fogyasztói lojalitást: „Mennyire valószínű, hogy ajánlaná az „X” terméket egy barátjának vagy kollégájának?” A kérdést egy 10 fokú Likert skálán kell értékelni, ám ennek kapcsán több probléma is felmerülhet, hogy egy kérdés és az arra adott válaszok mennyire képesek meghatározni a valós lojalitást, hiszen a kérdés kulturális különbségeket nem vesz figyelembe (Evensen 2011), a kitöltést jelentősen befolyásolhatja a személyiség és a pillanatnyi kedélyállapot is. A lojalitás mérésének dimenzióit a 20. táblázat szemlélteti.

20. táblázat: A lojalitás mérésének dimenziói

Szerző (évszám)	Lojalitás mérésének dimenziói
Fornell et al. 1996; Gronholdt et al. 2000	<ul style="list-style-type: none"> - újvásárlási szándék - keresztvásárlási szándék - érzékenységi - továbbajánlási hajlandóság
Zeithaml et al. 1996	<ul style="list-style-type: none"> - pozitív szájreklám - továbbajánlás - mások vásárlásra ösztönzése - termék/szolgáltatás elsőkénti továbbajánlása - jövőbeli újvásárlás szándéka
Pritchard et al. 1999	<ul style="list-style-type: none"> - újvásárlás - saját lojalitás megítélése - ragaszkodás - elkötelezettség
Reichheld 2003	<ul style="list-style-type: none"> - továbbajánlás

Forrás: Saját kutatás

A definíciókban és a lojalitás mérésének dimenzióiban is jól láthatóan megjelenik a pozitív szájreklám és a továbbajánlás fogalma is, így elengedhetetlennek tartom, hogy ezeket a felmerült fogalmakat tisztázzam, hiszen ezek jelentős szerepet játszhatnak a lojalításban. Amint ezeket áttekintettem, a felsőoktatásban specifikusan is megvizsgálom a lojalítás fogalmi megközelítéseit és a felsőoktatásban tanuló nemzetközi hallgatók lojalításának mérési modelljeit.

5.1.3. A pozitív szájreklám és továbbajánlás, mint lojalitást kifejező tényezők

A pozitív szájreklám szerepe vitathatatlanul fontos a külföldi hallgatók elégedettsége és lojalitása kapcsán, hiszen a pozitív szájreklámmal szinonimaként használt továbbajánlás számos kutatásban a lojalitást kifejező tényezőként jelenik meg. Mivel a disszertációmban a lojalitás témakörét mélységeiben vizsgáltam, a pozitív szájreklám lojalításban játszott szerepének megismerése is szükséges. Ebben az alfejezetben ezért áttekintem a szájreklám fogalmát, lehetséges értelmezéseit és csoportosításait, kitérve a lojalításban játszott szerepére.

A szájreklámok fogalmának vizsgálatát illetően az alapvető művek közé tartozik Arndt (1967) kutatása, aki egy élelmiszer termék segítségével vizsgálta a szájreklámokat és hatásukat. Szájreklám alatt a termékről történő *beszélgetéseket és véleménycserét* értette, mely beszélgetések során a termék fogyasztói és/vagy potenciális fogyasztói annak esetleges előnyeiről és hátrányairól társalognak, ezzel társadalmi megerősítést és kockázatsökkentést keresve. Arra a következtetésre jutott, hogy a termékkel kapcsolatos előnyös szájreklám a termékből fogyasztott mennyiség növekedésével jár, míg a termékről folytatott negatív szájreklám a termékből történő fogyasztás csökkenését fogja eredményezni (Arndt 1967; Richins 1983).

Arndt felfogásától némileg különböznek a későbbi meghatározások, melyek a szájreklámot egyfajta *vásárlás utáni informális kommunikációként* határozzák meg (Ladhari 2007). Westbrook (1987) a vásárlás utáni folyamat részeként értelmezi a szájreklámot, míg Bughin és szerzőtársai (2010) a szájreklámot egy egyszerű és ingyenes módjának tekinti a fogyasztók közötti információcserének, melyet megbízható forrásból szereznek. Moldovan és szerzőtársai (2011) szerint a szájreklám a termék vagy szolgáltatás előző fogyasztójától szerzett információ és tanács, hasonlóan Markos-Kujbushoz (2017), aki informális kommunikációként értelmezi a szájreklámot, mely olyan személyek között zajlik, akik valamilyen módon kötődnek egymáshoz. Fontos megemlíteni, hogy ez a szájreklám nem csupán pozitív, de negatív is lehet, amennyiben a fogyasztó rossz élményéről tudatja a többi vásárlót (Hirschman 1995; Bughin et al. 2010).

A szakirodalomban felmerül a szájreklám *továbbajánlásokkal* való azonosítása is, és némely esetben a két fogalmat szinonimaként használják, mint például Buttle (1998), aki a továbbajánlásokkal azonosítja a szájreklámot, melyet két részre oszt. Az egyik típusban a fogyasztó önmagától, saját tapasztalatai alapján, ellentételezés nélkül ajánlja a terméket vagy szolgáltatást, a másik típus pedig a vállalat által generált továbbajánlás, mely során a

vállalat egyfajta motivációt biztosít a fogyasztónak, hogy azok továbbajánlás útján segítsenek nekik a reklámozásban. Szintén továbbajánlásként jelenik meg a szájreklám Gronholdt és szerzőtársai (2000), Hetesi (2002) és Mekic és Mekic (2016) kutatásaiban is.

A szinonimaként használt pozitív szájreklám és továbbajánlás számos kutatásban a *lojalitást kifejező tényezőként* jelenik meg. A lojalitást komplexen értelmezők szerint a továbbajánlások a lojalitás szerves részét képezik (Dick – Basu 1994; Reichheld 2003). Már Dick és Basu (1994) kutatásában is felmerül a továbbajánlások szerepe, Zeithaml és szerzőtársai (1996), valamint Reichheld (2003) pedig nyomatékosítja, hogy a lojalitás úgy mérhető a legmegfelelőbben, hogyha a fogyasztók továbbajánlási hajlandóságát vizsgáljuk. A magyar kutatók közül Hetesi és Rekettye (2005) lojalitás interpretálásában az újravásárlás, másik termékre való áttérési hajlandóság és az érzékenységgel mellett szintén megjelent a másoknak való ajánlás szerepe. A felsőoktatási kutatások többségében a lojalitás komplex értelmezése mentén a továbbajánlást a lojalitás részeként értelmezik, mint például Rojas-Méndez és szerzőtársai (2009), akik a hallgató és az egyetem között kialakult jó kapcsolat és pénzügyi támogatás mellett a pozitív szájreklámot említik a hallgatói lojalitás egyik alapvető tényezőjeként. Markovic és szerzőtársai (2018) kutatásában a lojalitás pedig pozitívan befolyásolja a szájreklámot. A szájreklám fogalmának értelmezéseit a 21. táblázat foglalja össze.

21. táblázat: Szájreklám fogalmának értelmezései

Szerző (évszám)	Fogalom	Fogalom értelmezése
Arndt 1967	szájreklám	értelmezés: termékről történő beszélgetések és véleménycsere (annak előnyeiről vagy hátrányairól), mely lehet pozitív vagy negatív
Hirschman 1995; Ladhari 2007; Bughin et al. 2010; Markos-Kujbus 2017	szájreklám	értelmezés: vásárlás utáni informális kommunikáció, információcsere (lehet pozitív vagy negatív)
Westbrook 1987	szájreklám	értelmezés: vásárlás utáni folyamat része
Moldovan et al. 2011	szájreklám	értelmezés: információ, tanács
Buttle 1998; Gronholdt et al. 2000; Mekic – Mekic 2016	továbbajánlás/pozitív szájreklám	értelmezés: a továbbajánlást szinonimaként kezeli a pozitív szájreklámmal
Dick – Basu 1994; Zeithaml et al. 1996; Reichheld 2003; Rojas-Méndez 2009	továbbajánlás	értelmezése: lojalitást kifejező tényező, a lojalitás szerves részét képezi

Forrás: Saját kutatás

Láthatjuk tehát, hogy a szájreklámnak számos megközelítése létezik, melyek közül a disszertáció szempontjából a legfontosabb a szájreklám lojalitást kifejező tényezőként való

értelmezése és a továbbajánlásokkal való azonosítása, ám utóbbi felveti a szájreklám különböző csoportosításaiban lévő különbségek vizsgálatát is, hiszen, ha a szájreklám negatív, akkor nem beszélhetünk továbbajánlásról.

Ami a szájreklám *tartalmát* illeti, két csoportot különböztethetünk meg egymástól, melyek a korábban már említett pozitív vagy negatív szájreklám. Arndt (1967) szerint a pozitív szájreklám a vállalatok szemszögéből előnyösebb, hiszen ez által forgalmuk növekedhet. Szintén vállalati szemszögéből közelíti meg a szájreklámot Buttle (1998), aki a pozitív szájreklámot a vállalat által kivívott pozitív értékelésként értelmezi, hiszen a fogyasztó saját élményei lesznek meghatározók a szájreklám kialakulásában, tehát a fogyasztói elégedettség a pozitív szájreklám egyik meghatározó feltétele (Buttle 1998). Az elvárások diszkonfirmasiációs paradigmájából kiindulva (Parasuraman et al. 1991) Buttle (1998) azt feltételezi, hogy akkor beszélhetünk pozitív szájreklámról, amikor a termék vagy szolgáltatás valós teljesítménye felülmúlja a fogyasztó által elvártat, míg Hartline és Jones (1996) szerint a pozitív szájreklám meghatározója a fogyasztói élményen belül az észlelt érték és észlelt minőség, hiszen minél jobbra értékelik a fogyasztók ezeket a tényezőket, annál hajlandóbbak lesznek továbbajánlani a terméket vagy szolgáltatást.

A pozitív szájreklám ellentéte a *negatív szájreklám* (Buttle 1998), mely akkor alakulhat ki, ha a termék vagy szolgáltatás tényleges teljesítménye alul marad az elvárthoz képest (Parasuraman et al. 1991), és mely forgalomcsökkenést eredményezhet (Arndt 1967). Richins (1983) kimondottan a negatív szájreklámok hatására fókuszál tanulmányában és vizsgálata alapján azt ajánlja a vállalatok számára, hogy a közepesen elégedetlen fogyasztóikra fektessék a hangsúlyt, hiszen az ő negatív szájreklámjuk visszafordítható – és akár pozitív szájreklám is eredményezhető – megfelelő vevőtámogatással és a panaszaik kiemelt kezelésével, ugyanis a teljesen elégedetlen fogyasztó negatív szájreklámjait nem lehet megváltoztatni a fogyasztó markáns nézetei és benyomásai miatt. Anderson (1998) a pozitív és negatív mellett egy harmadik típust is megkülönböztet, mely tartalmát tekintve semleges szájreklámként említi, ám definíciót nem társít hozzá.

A következő csoportosítás szerint, vagyis a *kommunikáció módját* tekintve a szájreklám történhet személyesen, vagy írásos formában, melyek közül a személyes, szemtől szembe történő kommunikáció, sokkal hatékonyabb és meggyőzőbb, mint annak nyomtatott verziója (Herr et al. 1991). Az írásos forma egyik újszerű megjelenése az *e-WOM*, hiszen a fogyasztók már az online térben is termék és szolgáltatás értékeléseket tesznek közzé, valamint saját blogot és vlogot hoznak létre az adott márkáról való benyomásaiknak megosztására (Buttle 1998; Bughin et al. 2010). Napjainkban elterjedtek

az elektronikus szájreklámot vizsgáló kutatások, hiszen marketing szempontból hihetőbb és sokkal hatásosabb eszközök lehetnek (Akyüz 2013), és a fogyasztók már az előtt támogatást és információt keresnek online, mielőtt megvásárolnák a terméket vagy szolgáltatást (Ahmad – Laroche 2017). Markos-Kujbus (2017) disszertációjában az elektronikus szájreklám úgy jelenik meg, mint egy aktuális, régi, vagy jövőbeli felhasználó által készített, sokak számára online elérhető negatív vagy pozitív nyilatkozat egy adott termékről vagy szolgáltatásról.

A szájreklám következő lehetséges csoportosítása annak *fókusza* szerint történik. A fókusz tekintve a kutatások túlnyomó többségében a szájreklám a fogyasztók közötti kommunikációra utal Buttle (1998) szerint helytelenül, hiszen a szájreklám nem csupán a fogyasztást, de a befektetési döntéseket, a munkaerő toborzást, és a beszállítókkal való együttműködést is befolyásolhatja.

A szájreklám *időztését* tekintve az létrejöhet a vásárlás előtt vagy vásárlás után is. Vásárlás előtt input WOM-nak nevezi a szakirodalom, mely jelentős befolyásoló erővel bírhat a potenciális fogyasztó számára, hiszen plusz információforrásként szolgál az adott termékről és szolgáltatásról. Amennyiben a fogyasztó által a vásárlást követően hangzik el a szájreklám, azt output WOM-nak nevezzük (Buttle 1998). Input WOM esetén a szájreklám befolyásoló tényezőként viselkedik a befogadó számára, míg output WOM esetén a szájreklámot az azt létrehozó szemszögéből vizsgálja a szakirodalom, és az elégedettség következményeként tekintenek rá (Sipilä et al. 2017).

Bughin és szerzőtársai (2010) saját csoportosítást hoznak létre a szájreklámok mélyebb megértése céljából, és marketing perspektívából osztják három csoportra a szájreklámokat. Az első csoport a *tapasztalati* (experiential) szájreklám, mely az összes szájreklám 50-80%-áért felelős, így annak a leggyakoribb és legerősebb formája. Ez a típus abban az esetben fordul elő, amennyiben a vevő már elfogyasztotta a terméket vagy szolgáltatást és tapasztalatai megfeleltek elvárásának. A második típus a *marketing tevékenység eredményeképp* (consequential) létrejött szájreklám, mely esetben a fogyasztó találkozik a vállalat által végzett marketingtevékenységgel, és az adott üzenetet továbbítja szájreklám útján, ezzel növelve a marketing kampány elérését és esetleges hatását. A harmadik – legritkébb – típus a *szándékos* (intentional) szájreklám, melyet a vállalat mesterségesen állít elő, és melynek egyik formája bizonyos hírességek felkérése a termék vagy szolgáltatás népszerűsítésére a termékért vagy pénzért cserébe.

A szájreklámok típusainak csoportosításának összefoglalását a 22. táblázat tartalmazza, melyből látható, hogy többféle megközelítés létezik azok

megkülönböztetésére, ám a disszertáció szempontjából a szájreklám tartalma szerinti csoportosításra fókuszálok, valamint a pozitív szájreklámot a továbbajánlással azonosítom.

22. táblázat: A szájreklámok típusainak csoportosítása

Szerző (évszám)	Szájreklám	Csoportosítása
Arndt 1967; Richins 1983; Buttle 1998; Parasuraman et al. 1991	tartalma	pozitív
		negatív
Herr et al. 1991; Bughin et al. 2010; Akyüz 2013; Ahmad – Laroche 2017; Markos – Kujbus 2017	kommunikáció módja	írásos (újszerű megjelenése: e-WOM)
		személyes
Buttle 1998	fókusza	fogyasztók közötti kommunikáció
Buttle 1998	időzítése	vásárlás előtt (input WOM) mint befolyásoló tényező a befogadó számára
		vásárlás után (output WOM) mint a szájreklámot létrehozó féltől származó befolyásoló tényező
Bughin et al. 2010	marketing szemszögből	tapasztalati szájreklám
		marketing tevékenység eredményeképp létrejött szájreklám
		szándékos vagy szándékolt szájreklám

Forrás: Saját kutatás

5.1.4. A pozitív szájreklám és továbbajánlás, mint a lojalitás mérőeszközei a felsőoktatásban

A szájreklám mérésének vizsgálatakor figyelembe kell venni, hogy az adott kutatásban a szájreklámot miként értelmezik: egy másik fogalom részeként, vagy teljesen különállóan, hiszen ez határozza meg a mérési módszertant is. Richins (1983) csupán *egy kérdéssel* vizsgálta kutatásában a negatív szájreklámot, és már az is negatív WOM-nak számított, hogyha legalább egy barátjának vagy ismerősenek elmondta a termékkel kapcsolatos problémáját a fogyasztó. Westbrook (1987) a későbbiekben már három tényezővel vizsgálta a szájreklámot, melyek a szájreklám gyakorisága, a résztvevők száma, és a megbeszéltek témák száma. Anderson (1998) – Richins-hez hasonlóan – szintén egyetlen tényező segítségével vizsgálta a szájreklámot, melyet az alapján határozott meg, hogy hány ember hallotta azt. Ladhari (2007) kutatása alapján láthatjuk, hogy a 2000-es évek után megjelenő kutatómódszertan némileg eltér az előtte lévőtől annyiban, hogy az alkalmazott egy vagy három kérdés („Ajánlaná-e ...?”), mely alapján a szájreklámot mérik, leginkább 5- vagy 7-fokú *Likert-skálás állításokat* takart (Ladhari 2007).

Reichheld (2003) egy kérdésen alapuló módszert alkalmazott, hogy meghatározza a fogyasztói lojalitást: „Mennyire valószínű, hogy ajánlaná az „X” terméket egy barátjának vagy kollégájának?” A kérdésből egyértelmű, hogy ebben az esetben Reichheld (2003) a *lojalitást a továbbajánlási hajlandósággal mérte*. Az eredmények azt mutatták, hogy ez az egy egyszerű kérdés önmagában képes lehet meghatározni az adott vállalat sikerességét és a vásárlók lojalitását, mely alapján, a továbbajánlás kulcstényező a lojalitás meghatározásakor, és annak szerves részét képezi.

Ladhari (2007) két állítással vizsgálja a szájreklámot és annak kialakulásának esélyét, amelyek a következők: „Ajánlani fogom ezt a filmet másoknak.”; „Beszélni fogok más embereknek erről a filmről.” Mindkét állítás esetében hétfokú Likert skálán kellett válaszolnia a kutatásban részt vevő alanyoknak és láthatjuk, hogy míg az első esetben pozitív eredményt várunk el a fogyasztótól, a második esetben bármilyen kinyilatkoztatással élhet, akár negatívval is. Moldovan és szerzőtársai (2011) szerint az előző megközelítéshez hasonlóan a szájreklámot két tényező segítségével mérhetjük a legjobban, ezek pedig a mennyiség – amennyit az emberek beszélnek az adott termékről – és a minőség, tehát pozitív vagy negatív szájreklámot folytatnak.

Fontos megállapítani, hogy a szájreklám mérését tekintve két nagy részre osztható, hiszen a kutatások egyik részében kimondottan a szájreklámot vizsgálják és mérik, mint különálló tényezőt, a kutatások másik felében pedig a pozitív szájreklámokat a lojalitás egy tényezőjeként, továbbajánlással azonosítva kezelik. A *felsőoktatási szakirodalomban* a szájreklámot többféleképpen vizsgálják: az egyik leggyakoribb módja, hogy a lojalitással azonosítják és annak *kifejező tényezőjeként* vizsgálják, a másik módszertan szerint a lojalitástól elkülönítve, *önálló tényezőként* határozzák meg és mérik. Egy következő csoportosítás szerint a szájreklámot a hallgatók egyik külföldön való tanulási motivációjaként – tehát *befolyásoló tényezőként* – vizsgálják, máskor pedig, mint elégedettség és lojalitás eredményét elemzik.

A *fogyasztói indexen* alapuló modellekben gyakran feltűnik a szájreklám, mely módszertan esetén a lojalitást annak komplex megközelítése szerint – újravásárlás és szájreklám együtteseként – értelmezik, némely esetben az újravásárlást és a szájreklámot egy tényezőként, más esetekben pedig külön-külön feltüntetve a mérési modellekben. Østergaard és Kristensen (2005) kutatásában a lojalitás külön tényezőként, vagyis látens változóként jelenik meg, melynek szerves részét képezi a szájreklám. Ebben a tanulmányban a lojalitást öt kérdés segítségével mérték, melyből kettő az újravásárlásra, egy a jövőbeli hasznosságra, kettő pedig az esetleges a szájreklámra, és továbbajánlásra

vonatkozik. Brown és Mazzarol (2009), továbbá Shahsavar és Sudzina (2017) kutatásában szintén a lojalitás részeként vizsgálják a szájreklámot, melyet az elégedettség eredményeként határoznak meg, hasonlóan Pinto és szerzőtársai (2013), valamint Eurico és szerzőtársai (2015) tanulmányához, akik szintén több tényező segítségével mérték a hallgatók továbbajánlásait. Megkérdezték a hallgatóktól, hogy mennyire valószínű, hogy ajánlanák az intézményt, ahová járnak, valamint a képzési programot, amelyet teljesítenek. Turkyilmaz és szerzőtársai (2018) szintén a lojalitás részeként értelmezik a szájreklámot és fogyasztói indexen alapuló modelljükben az elégedettség eredményeként tekintenek rá. A lojalitást továbbá három tényező segítségével mérik, melyből egy az újravásárlás, egy az egyetemen való tanulás megszakításának lehetősége, a harmadik pedig a továbbajánlás.

Nem fogyasztói indexen alapuló, de szintén látens változókból álló modellt hoztak létre Rojas-Méndez és szerzőtársai (2009), akik a lojalitás komplex megközelítése alapján a pozitív szájreklámot a lojalitás egyik meghatározó tényezőjeként definiálják. Szerintük a lojális hallgatók pozitív szájreklámmal hirdetik majd intézményüket, ha befejezik a tanulmányaikat, tehát ők a szájreklámot a lojalitást kifejező tényezőként határozzák meg. Mekic és Mekic (2016) szintén a komplex megközelítés szerint értelmezik a lojalitást, melynek egyik eleme a továbbajánlás.

Schmatz és szerzőtársai (2015) a Net Promoter Score (Reichheld 2003) segítségével egy német egyetemen vizsgálták a hallgatói lojalitást, ám mivel az NPS önmagában nem bizonyult elegendő mérőeszköznek, egy kifejtős kérdésben kellett a hallgatóknak indokolni választásukat az 0-10-es skálán. Végül arra a következtetésre jutottak, hogy képzés szerint van különbség a hallgatói lojalításban, ám más egyetemekkel való összehasonlításra nem feltétlenül alkalmas a módszer, hiszen nem mindenhol használják és nem biztos, hogy teljesen valós képet fest.

A szájreklám felsőoktatásban történő vizsgálata esetén kiemelkedő Alves és Raposo (2009, 2010) fogyasztói indexen alapuló tanulmánya, melyben a fogyasztói index alapvető elemein kívül új tényezőket is beemelt a modellbe. Kutatásukban a legjelentősebb, hogy a felsőoktatási elemzések között látens változók szintjén is megkülönböztetik a lojalitást és a szájreklámot. A szájreklámot ők is – hasonlóan az előző kutatásokhoz – eredményként vizsgálják, ám értelmezésükben azt már nem csupán az elégedettség, hanem a fogyasztók lojális viselkedése is eredményezheti. Primer kutatásaik során a szájreklámot két tényező segítségével mérték, melyek a továbbajánlás és az intézmény imázsa voltak, és arra a következtetésre jutottak, hogy amennyiben egy hallgató elégedett az intézménnyel, vagy lojális ahhoz, ajánlani fogja az oktatási intézményt

másoknak szájreklám útján, ezért a szájreklám az ő elégedettségük és lojalitásuk eredménye. Később azt is feltárták, hogy az intézmény imázsa pozitívan hat a szájreklámra (Alves – Raposo 2010), így nyilvánvaló tehát, hogy a szájreklám nagy jelentőséggel bír az elégedettség és lojalitás meghatározásában és azok mérési modelljeiben.

Ami a szájreklámok vizsgálatát illeti, *kvalitatív vizsgálatokra* elvétve találtunk példát a szakirodalomban. A már említett Douglas és Davies (2008) nevéhez fűződő *Rendkívüli Esemény Analízisen* alapuló kutatásban eredményeiket egy modell felállításához használták, melyben megjelennek a szájreklámok is, mint az elégedettség és lojalitás következményei. Ha a hallgató elégedett, az lojalitáshoz, majd pedig pozitív szájreklámhoz vezethet, ám ha a hallgató elégedetlen, az hűtlenséget (disloyalty), valamint a továbbajánlás hiányát eredményezheti. Fontos még megemlíteni Sultan és Wong (2013) kutatását, amiben *fókuszcsoportok* segítségével vizsgálták a hallgatók véleményét saját felsőoktatási intézményükről, és az oktatás, valamint az intézmény minősége kapcsán felmerült a szájreklám is. A kutatás azt igazolta, hogy minél elégedettebb egy-egy hallgató, annál valószínűbb, hogy pozitív viselkedést fog mutatni intézménye felé úgy, hogy azt szájreklám útján másoknak is továbbajánlja.

Összefoglalva tehát láthatjuk, hogy az előbb említett kutatások egy részében a szájreklámot, mint elégedettséget vagy lojalitást *kifejező tényező* vizsgálták, azonban a kutatások másik felében a szájreklámot, mint a nemzetközi hallgatók intézményválasztását *befolyásoló tényezőt* vizsgálják. Habár ezeknek a kutatásoknak a száma elenyésző, Magyarországon ide sorolható Hetesi és Kürtösi (2009) műve, akik felismerik a szájreklámok szerepét, és azt a hallgató intézményválasztási döntését befolyásoló tényezőként értelmezik. Szintén hasonló nézetből vizsgálják a szájreklámokat Sipilä és szerzőtársai (2017), akik nemzetközi hallgatók intézményválasztásának okait kutatták és eredményeikből megtudhatjuk, hogy a szájreklámok nagyban segítik a nemzetközi hallgatók iskolaválasztási folyamatát.

5.1.5. A pozitív szájreklám disszertációban alkalmazott fogalma

A szájreklámot és annak különböző csoportosításait, valamint felsőoktatásban megjelenő megközelítéseinek áttekintését követően meghatározom, hogy a disszertációban pontosan miként értelmezem, és hogyan vizsgálom felsőoktatási környezetben a szájreklámot. A szakirodalom alapján egyértelműen körvonalazódik, hogy a kutatásokban a pozitív szájreklámot vagy a külföldön való tanulás egyik befolyásoló tényezőjeként

(Hetesi – Kürtösi 2009; Sipilä et al. 2017), vagy pedig a hallgatói elégedettséget és a lojalitást kifejező tényezőként (Brown – Mazzarol 2009; Shahavar – Sudzina 2017), vagy a lojalitás eredményeként (Alves – Raposo 2007) vizsgálják. Kevés azoknak a kutatásoknak a száma, melyek külön látens változóként kezelik a szájreklámot, mint az elégedettség és a lojalitás eredményét (Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Alves – Raposo 2010). Ebből következően jelen disszertációban a pozitív szájreklámra a nemzetközi hallgatók elégedettségének és lojalitásának kifejező tényezőjeként tekintek, és szinonimaként használom a továbbajánlással.

A pozitív szájreklám egy olyan külföldi hallgatói lojalitást kifejező tényező, mely abban az esetben állhat fenn, ha a hallgató elégedett a külföldön való tanulás valamely aspektusával.

A definíció alapján a pozitív szájreklám nem jelenik meg önálló látens változóként disszertációmban, hiszen az a lojalitást kifejező tényezőként szerepel. Továbbá jelen tanulmányban nem célja és nem is képezi kutatásának tárgyát a negatív szájreklám és annak hatásainak vizsgálata.

5.2. Nemzetközi hallgatói lojalitás fogalma

Amennyiben felsőoktatásról és az ahhoz köthető lojalitásról beszélünk, a kutatások többségében a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos tényezők alapján határozzák meg a lojalitást, az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó tényezők vizsgálata lojalitás szemszögéből mindeztáig ismeretlen, holott ezen tényezők fontossága a hallgatók lojalításában nagy szerepet játszhat, hiszen nem csupán az egyetemhez és az oktatókhoz, de a városhoz, kultúrához, a barátokhoz és a szabadidős tevékenységeikhez is lojálisak lehetnek a nemzetközi hallgatók.

A következő fejezetben áttekintem, miként jelenik meg a lojalitás fogalma a felsőoktatási kutatásokban, milyen lojalításra ható tényezőket tártak fel az eddigi szakirodalmakban, és milyen hiányosságok lelhetők fel a felsőoktatási kutatásokban a lojalitás meghatározásának és mérésének tekintetében, valamint bemutatom a tanulmányban használt lojalitás értelmezést.

5.2.1. Nemzetközi hallgatók lojalitás fogalmának megjelenése a felsőoktatási kutatásokban

A lojalitás alapfogalma és a felsőoktatásban alkalmazott értelmezése között szoros kapcsolat van és a szakirodalmi feltárás alapján látható, hogy a lojalitás általános meghatározásai jól alkalmazhatók felsőoktatási környezetben is (Oliver 1999; Reichheld et al. 2000; Reichheld 2003; Alves – Raposo 2009; Giner – Rillo 2016).

A felsőoktatási szakirodalomban abból a szempontból egységesség alakult ki, hogy a lojalitást annak *komplex megközelítése* szerint értelmezik, melynek megfelelően Rojas-Méndez és szerzőtársai (2009) azt tekintik lojalitásnak, amennyiben újravásárlás történik (másik szak, képzés megkezdése ugyanabban a felsőoktatási intézményben, ahol a hallgató már korábban egy képzést elvégzett), vagy egy volt hallgató valamilyen módon – pénzügyi vagy nem pénzügyi – támogatást nyújt a volt alma-materja számára. Továbbá azt is kijelentik, hogy a lojalitás eléréséhez elengedhetetlen a jó kapcsolat kialakítása és ápolása az egyetem és a hallgató között, mert a lojalitást – a hallgató végzése után – egy lehetségesen pénzügyileg is jövedelmező kapcsolatként kell kezelni. A jövedelmezőség nem csupán pénzösszegben lesz kimutatható, hiszen a végzett lojális hallgatók pozitív szájreklámmal segíthetik az intézmény népszerűsítését. Mekic és Mekic (2016) szintén a komplex megközelítés szerint értelmezik, és újravásárlásként és továbbajánlásként ragadják meg a hallgatói lojalitást, hasonlóan a fogyasztói indexen alapuló mérési modelleket alkalmazó kutatókhoz, akik minden esetben komplex megközelítés szerint – újravásárlás és pozitív szájreklám együtteseként – értelmezik a lojalitást. A modellekben a lojalitás többnyire külön tényezőként – látens változóként – jelenik meg, ám arra is találhatunk példát, hogy szájreklámmal, újravásárlással, vagy továbbajánlással együttesen értelmezik (Østergaard – Kristensen 2005; Alves – Raposo 2007; 2009, Brown – Mazzarol 2009; Pinto et al. 2013; Eurico et al. 2015; Turkyilmaz et al. 2018).

Az eddig felsorakoztatottak mellett újabb elemként jelennek meg a kutatásokban a *bizalom*, az *elkötelezettség* és a *lojalitás idővonatkozása*. Carvalho és Mota (2010) a lojalitást a hallgatók és a felsőoktatási intézmény közötti bizalmon alapuló tényezőként határozza meg, míg Schertzer és Schertzer (2004) azt állítja, – habár a lojalitást, mint fogalmat nem alkalmazzák – hogy minél elégedettebb a hallgató, annál valószínűbb, hogy elkötelezett lesz a választott intézmény felé és nem fogja azt otthagyni. Giner – Rillo (2016) pedig egy új elemet, az időtényezőt emelik bele a felsőoktatási lojalitás fogalmába,

mi szerint a hallgatói lojalitás egy olyan hosszantartó jelenség, mely az iskola befejezése után is fennáll.

A felsorolt felsőoktatásban alkalmazott hallgatói lojalitás definíciókból egyértelműen kiderül, hogy széles körben elterjedt a lojalitás komplex megközelítés szerint való vizsgálata. A továbbiakban áttekintem a lojalitás mérésének módszertanát és a lojalitást befolyásoló tényezőket a felsőoktatási kutatásokban.

5.2.2. A külföldi hallgatók lojalitásának és lojalitást befolyásoló tényezőinek mérése

Ami a lojalitás kutatómódszertanát illeti, egyértelműen túlsúlyban vannak a kvantitatív kutatások, melyek többsége fogyasztói indexeken alapul, és ezekben a fogyasztói index vizsgálatokban a lojalitás komplex megközelítését veszik alapul, így operacionalizálás tekintetében viszonylag egységesség figyelhető meg. A lojalitás meghatározására olyan kérdéseket alkalmaznak, melyek azt hivatottak felmérni, hogy a hallgató újra választaná-e az adott képzést és felsőoktatási intézményt, valamint ajánlaná-e azt másoknak – rokonoknak, ismerősöknek, barátoknak – saját tapasztalatai alapján (Østergaard – Kristensen 2005; Alves – Raposo 2009; Brown – Mazzarol 2009; Eurico et al. 2015; Turkyilmaz et al. 2018).

Rojas-Méndez és szerzőtársai (2009) szerint két fő irányzattal találkozhatunk, amennyiben hallgatói lojalitást szeretnénk vizsgálni, melyek közül az egyik a *szolgáltatásminőséget* veszi alapul, a másik pedig a hosszútávú *kapcsolatot* a fogyasztó és az intézmény között. Saját modelljükben az észlelt szolgáltatásminőséget, az elégedettséget, a bizalmat és az elkötelezettséget vizsgálják, mint kulcsfontosságú tényezőket a lojalitás meghatározásában. Kutatási eredményeikkel alátámasztották, hogy az elkötelezettség a lojalitást leginkább befolyásoló tényező, hiszen a lojalitás kulcsa az egyetem és a hallgató között létrejött jó viszony megléte, a többi változónak csupán indirekt hatása van a lojalításra. Hozzájuk hasonlóan Schertzer és Schertzer (2004) kutatásában is az elégedettségtől és az elkötelezettségtől teszik függővé a lojalitást, azonban az ő értelmezésükben a lojalitás egyenlő a hallgató azon szándékával, hogy az nem hagyja ott a kiválasztott intézményt a képzése befejezéséig.

Habár Elliot és Healy (2001) nem használja a lojalitás kifejezést, a hallgatói elégedettségtől teszi függővé azt, hogy az egyetem képes-e megtartani diákjait. Carvalho és Mota (2010) a bizalmat határozták meg az észlelt minőség majd pedig a lojalitást meghatározó fő tényezőként. Giner és Rillo (2016) a hallgatókkal való szoros

együttműködést és közös munkavégzést (co-creation) definiálta, mint elégedettséget és lojalitást befolyásoló tényezőt.

A *fogyasztói indexeken alapuló* kutatások túlnyomó többségében egy vagy két tényező hat a hallgatók lojalitására. Østergaard és Kristensen (2005), valamint Pinto és szerzőtársai (2013) kutatási eredményei azt mutatják, hogy az elégedettségen kívül a felsőoktatási intézmény imázsa is befolyásolhatja a lojalitást, míg Zhang és szerzőtársai (2008), valamint Mekic és Mekic (2016) kutatásának esetében a lojalításra a hallgatók elégedettsége van pozitív hatással. Savitha és Padmaja (2017) szintén a hallgatói elégedettséget határozzák meg a lojalitást befolyásoló tényezőként, hasonlóan Brown és Mazzarol (2009) eredményeihez. Brown és Mazzarol (2009) esetében annyi a különbség, hogy az ausztráliai felsőoktatásban kapott eredmények alapján, az észlelt minőség is, habár gyengébben, de hatással van a hallgatók lojalitására. Turkeyilmaz és szerzőtársai (2018) – szintén ECSI indexen alapuló – hallgatói elégedettség index modelljében is megjelenik a lojalitás, melyet ugyancsak a hallgatói elégedettség és intézményi imázs befolyásol, hasonlóan Temizer és Turkeyilmaz (2012), Eurico és szerzőtársai (2015), valamint Shamsavar és Sudzina (2017) kutatásához, ahol ismételt az elégedettség és az imázs a lojalításra közvetlenül ható két tényező.

Szintén fogyasztói indexen alapul, ám új változókat tartalmaz Alves és Raposo (2009) kutatása is, melyben a szájreklámok jelentőségét kutatták külföldi hallgatói elégedettség kontextusban. Arra a következtetésre jutottak, hogy amennyiben egy hallgató elégedett az intézménnyel, vagy lojális ahhoz, az a hallgató ajánlani fogja az oktatási intézményt másoknak is, tehát a szájreklám az elégedettség és a lojalitás eredménye. Ezt követő kutatásukban azt is feltárták, hogy az intézmény imázsa pozitívan hat a szájreklámra (Alves – Raposo 2010), így nyilvánvaló, hogy a szájreklám nagy jelentőséggel bír az elégedettség és lojalitás meghatározásában, ezért szükséges tisztázni annak definícióját is melyre a következő fő fejezetben kerül sor.

Nem sok példát találunk a lojalitás *kvalitatív* vizsgálatára, ám a már korábban említett, Douglas és Davies (2008) által alkalmazott *Rendkívüli Esemény Analízis (REA)* az elégedettség meghatározásán felül segített a kutatóknak egy modell felállításában, melyben a lojalitás is megjelenik és hatással van rá a hallgatók elégedettsége vagy elégedetlensége. A disszertációban korábban már szintén felmerült Sultan és Wong (2013) kutatása, melyben *fókuszcsoportok* segítségével igyekeztek feltárni a hallgatók véleményét, benyomásait és lojalitásának főbb tényezőit felsőoktatási intézményükről, és az eredmények arra engednek következtetni, hogy minden egyén másképp ítéli meg a

lojalitást, ezért mást is értenek alatta. Az egyik hallgató az egyetemmel való barátságként definiálta a lojalitást, egy másik hallgató szerint a lojalitás a továbbajánlással egyenlő, valamint volt olyan hallgató is, aki szerint képtelenség lojálisnak lenni egy felsőoktatási intézményhez. Kiemelkedően fontos eredményként tekinthetünk erre a kutatásra, hiszen elsők között tárja fel – kvalitatív módon – a lojalitás felsőoktatásban történő értelmezését, valamint az egyének közötti hatalmas értelmezési különbségeket.

A külföldi hallgatók lojalitását befolyásoló tényezőket és azok mérési módszertanát a 23. táblázat foglalja össze, mely alapján láthatjuk, hogy habár értékes kvalitatív kutatások léteznek a témában, a kvantitatív módszertan még sokkal elterjedtebb a felsőoktatási kutatásokban és a hallgatók lojalitásának meghatározásában. Ennek oka többek között az lehet, hogy a kvantitatív módszertani eszközök kevésbé időigényesek, több hallgatót be lehet vonni a kutatásba, némely esetben biztosítható a reprezentativitás, és olyan sztenderdizált kérdések állnak rendelkezésre, melyek segítségével az eredmények más felsőoktatási intézmények adataival is összehasonlíthatók. Ám a fentiek alapján elmondható, hogy a kvalitatív kutatások elenyésző száma komoly hiányosságot jelent a felsőoktatási kutatásokban. Szükségességüket az indokolja, hogy a marketing képtelen egy olyan egységes lojalitásdefiníció megalkotására, mely minden területen megállja a helyét (Bandyopadhyay – Martell 2007), így nincs ez másképp a felsőoktatás területén sem.

23. táblázat: A külföldi hallgatók lojalitását befolyásoló tényezők

Szerző (évszám)	Módszertan	Külföldi hallgatók lojalitását befolyásoló tényezők
Rojas-Méndez et al. 2009	fókuszcsoporthoz és saját modell	<ul style="list-style-type: none"> - észlelt szolgáltatásminőség - elégedettség - bizalom - elkötelezettség
Schertzer – Schertzer 2004	saját modell	<ul style="list-style-type: none"> - elégedettség - elkötelezettség
Carvalho – Mota 2010	saját modell	<ul style="list-style-type: none"> - bizalom
Giner – Rillo 2016	saját modell	<ul style="list-style-type: none"> - co-creation (hallgatókkal való együttműködés, közös munkavégzés)
Ostergaard – Kristensen 2005; Douglas – Davies 2008; Temizer – Turkyilmaz 2012; Pinto et al. 2013; Eurico et al. 2015; Shashavar – Sudzina 2017; Turkyilmaz et al. 2018	fogyasztói index	<ul style="list-style-type: none"> - elégedettség - imázs
Zhang et al. 2008; Mekic – Mekic 2016; Savitha – Padmaja 2017;	fogyasztói index	<ul style="list-style-type: none"> - elégedettség
Alves – Raposo 2009	fogyasztói index	<ul style="list-style-type: none"> - szájreklám - elégedettség
Douglas – Davies 2008	REA	<ul style="list-style-type: none"> - elégedettség - imázs
Sultan – Wong 2013	fókuszcsoporthoz	<ul style="list-style-type: none"> - minden hallgató számára más

Forrás: Saját kutatás

5.2.3. A nemzetközi hallgatói lojalitás értelmezésének nehézségei

További kutatások szükségesek a nemzetközi hallgatók lojalitásának pontos meghatározására, ám ennek kapcsán több kérdés is felmerül. Elégséges csupán a hallgatók lojalitását a megszokott módon, annak komplex megközelítése szerint mérni, majd pedig a lojalitást befolyásoló tényezőket csoportosítani úgy, hogy azok lefedjék a teljes külföldön való tanulási folyamatot? Elegendő-e vajon az intézménnyel kapcsolatos lojalitást befolyásoló tényezőket vizsgálni, vagy mindenképpen szükséges az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó befolyásoló tényezők vizsgálata is? Véleményem szerint egyaránt szükséges mindkét befolyásoló tényező vizsgálata és annak a feltárása is, hogy a nemzetközi hallgatók számára mit jelent pontosan a lojalitás, hiszen ahogyan azt az előző fejezetben említettem, a marketing képtelen egy olyan egységes lojalitásdefiníció megalkotására, mely minden területen megállja a helyét (Bandyopadhyay – Martell 2007).

Habár a lojalitás kvantitatív mérése az általános kutatási tapasztalatok szerint egységesnek tekinthető, a felsőoktatás területén a nemzetközi hallgatók esetében nem tartom elegendőnek a lojalitásuk 2-3 kérdéssel történő vizsgálatát. A nemzetközi hallgatói lojalitás feltárásainak nehézségét tovább árnyalja az a tény is, hogy csekély azoknak a kvalitatív kutatásoknak a száma, melyben a lojalitást befolyásoló tényezőket és a nemzetközi hallgatók lojalitását próbálták volna meg feltárni, tehát a szakirodalomban elvétve találtunk olyan kutatásokat, melyben a nemzetközi hallgatók lehetőséget kaptak arra, hogy saját szavaikkal elmondják, lojálisak-e a külföldi tanuláshoz, és mit jelent számukra a lojalitás a felsőoktatásban. Ezek alapján a lojalitás mélyebb kvalitatív és kvantitatív vizsgálatára a disszertáció primer kutatásai során tesztek kísérletet.

Habár az eddigiekben felsorakoztatott kutatások bizonyítják a kutatói törekvéseket a nemzetközi hallgatók lojalitásának megismerésére, a disszertációt megelőző pilot kutatásunkban új megközelítésben vizsgáltuk a lojalításra ható tényezők két nagy csoportját, az egyetemmel kapcsolatos elégedettséget és az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettséget (Kéri et al. 2018). Azt az eredményt kaptuk, hogy a nem szorosan egyetemhez kapcsolódó tényezőkkel való elégedettség erősebben befolyásolja a hallgatók lojalitását, mint az egyetemhez kapcsolódó elégedettség. A szakirodalmi feltárás és a pilot kutatás eredményei alapján a következő fejezetben meghatározom a disszertációban használt lojalitás fogalmát.

5.3. A disszertációban megjelenő lojalitás fogalma

Mivel nincsen a disszertációm szempontjából a felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatókra vonatkozó egységes lojalitás definíció az irodalmakban, ezért a szakirodalmi feltárás és a pilot kutatásaim segítenek a meghatározásban.

A lojalitást a külföldön való tanulási folyamattal kapcsolatosan annak komplex megközelítése szerint értelmezem, mely értelmében *a lojalitást az esetleges újravásárlás mellett pozitív attitűdként, elkötelezettségként és továbbajánlásként határozom meg, mely az egyetemi képzés ideje alatt és annak vége után is kitarthat.* E definíció kapcsán kérdésként merülhet fel az újravásárlás és annak relevanciája a felsőoktatásban, habár találhatunk rá példát, hogy egy hallgató egy egyetemen több képzést is elvégez, így a későbbi kvalitatív kutatás eredményétől függően jelenleg az általam meghatározott fogalom részét képezi.

A lojalitást a jelen kutatásban továbbá egy olyan külföldön való tanulási folyamattal kapcsolatos látens változóként határozom meg, melyre az elégedettség – egyetemhez szorosan fűződő, és egyetemhez nem szorosan kapcsolódó is – hatással van, és melynek egyik lehetséges kifejező tényezője a továbbajánlás (pozitív szájrelám).

6. A szakirodalmi áttekintés összegzése

A disszertáció szakirodalmi áttekintésének *célja* az volt, hogy megvizsgálja a nemzetköziesedést, a nemzetközi hallgatók külföldön való tanulásának folyamatát, valamint a folyamatban érintett elvárások, elégedettség, lojalitás és pozitív szájreklám tényezőket. Az alábbi fogalmak általános áttekintése után a felsőoktatási környezetben alkalmazott jelentésük, módszertani vizsgálatuk bemutatása és a disszertációban alkalmazott definíciók meghatározása következett.

A *felsőoktatás nemzetköziesedése* egy Magyarországon is hangsúlyosan megjelenő tendencia, hiszen amíg a felsőoktatásban tanuló magyar hallgatók száma csökken, a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma folyamatos növekedést mutat. A külföldi hallgatói létszám emelkedése elengedhetetlenné teszi az intézményválasztási tényezők mellett a hallgatók megtartására irányuló tevékenységek meglétét, hiszen a megnövekedett külföldi hallgatói létszám finanszírozási szempontból is jelentős bevételnövekedést eredményezhet. A felsőoktatás szolgáltatásként való elemzése tovább árnyalja a hallgatói elvárások, elégedettség és lojalitás vizsgálatát, mely tényezőket a kutatások nagy része önállóan, nem pedig összefüggéseiben vizsgálja. A felsőoktatási kutatások fehér foltjaként említhető továbbá az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó tényezők (lakhatás, szórakozási lehetőségek stb.) és a teljes külföldi tanulási folyamat vizsgálata.

A vizsgált fogalmak közül talán az egyik legnehezebben körülhatárolható és meghatározható az *elvárások* témaköre, hiszen nincs a szakirodalomban egységesen elfogadott koncepció annak definiálására. Mérésének módszertana erősen összefügg az elégedettségmérések szakirodalmával (Boulding et al. 1993; Parasuraman et al. 1991), így lehatárolása nehézkes, azonban felsőoktatási kutatásokban vizsgálata nem ismeretlen, hiszen létezik néhány tanulmány, mely kimondottan a hallgatói elvárásokat vizsgálja (Gregg 1972; Anderson 2007). A szakirodalmi áttekintés azonban kevés olyan tanulmányt fedett fel, melyek egyaránt foglalkoztak az egyetemmel kapcsolatos és az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások vizsgálatával, így felmerül a kérdés: *Az elvárások értelmezhetők-e az egyetemmel kapcsolatos és egyetemen kívüli tényezőkkel szemben támasztott elvárások összességéként?*

Az *elégedettség* témaköre bizonyult a legkomplexebbnek a vizsgált tényezők közül, ugyanis számtalan felsőoktatásban is használatos fogalomra és mérési módszertanra derült fény. Legtöbb esetben a tapasztalat elvárásokkal történő összehasonlításaként (Alves – Raposo 2009), élményként (Hetesi – Kürtösi 2008), vagy használat és vásárlás

eredményeként (Churchill – Surprenant 1982) értelmezik az elégedettséget. A felsőoktatást és a külföldi hallgatókat tekintve számos olyan kutatással találkozhatunk, melyben az egyetemmel kapcsolatos tényezőkkel való elégedettséget vizsgálják (Butt – Rehman 2010; Savitha – Padmaja 2017), ám kevés olyan eredmény található, melyek az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettséget vizsgálják (Schertzer – Schertzer 2004; Mekic – Mekic 2016; Faizan et al. 2016), mely kulcsfontosságú lehet akár a lojalitás kialakulásában is. Ennek kapcsán az alábbi kérdések merül fel: *Lehetséges-e és értelmezhető-e az elégedettség két különböző aspektusának (egyetemmel kapcsolatos, egyetemhez szorosan nem kapcsolódó) vizsgálata a külföldi hallgatók körében? Amennyiben igen, mely tényezők hatnak az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre?*

A *lojalitás* témaköre általánosan és felsőoktatásra vonatkozóan is meglehetősen gyakran kutatott, és a legtöbb esetben az elégedettség eredményeként, elkötelezettségként, továbbajánlási, újravásárlási hajlandósággként, vagy ezek bizonyos kombinációjaként határozzák meg a lojalitás fogalmát (Oliver 1999). Felsőoktatásban a lojalitás esetleges újravásárlásként, pozitív attitűdként, elkötelezettségként és továbbajánlásként értelmezhető, vizsgálatára a legelterjedtebb módszer az újravásárlási és továbbajánlási hajlandóság mérése (Alves – Raposo 2009; Turkyilmaz et al. 2018). A *pozitív szájreklámot* – a továbbajánlással szinonimaként – a feltárt kutatásokban a külföldön tanulás befolyásoló tényezőjeként (Sipila et al. 2017), hallgatói elégedettséget és lojalitást kifejező tényezőként (Brown – Mazzarol 2009; Shahavar – Sudzina 2017), vagy a lojalitás eredményeként értelmezik (Alves – Raposo 2007). A felsőoktatási kutatásokat tekintve ritkán válik külön a lojalitástól, a legtöbb kutatás a lojalitást és a pozitív szájreklámot együttesen vizsgálja. Jelen disszertációban a pozitív szájreklámra a nemzetközi hallgatók lojalitásának kifejező tényezőjeként tekintek, mely kapcsán az alábbi kérdés merül fel: *Az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség hatással van-e a külföldi hallgatók lojalitására?*

Összesítve tehát a szekunder kutatás alapján a primer kutatásra vonatkozóan az alábbi kutatási kérdések fogalmazhatók meg:

- *Az elvárások értelmezhetőek-e az egyetemmel kapcsolatos és egyetemen kívüli tényezőkkel szemben támasztott elvárások összességéeként?*
- *Lehetséges-e és értelmezhető-e az elégedettség két különböző aspektusának (egyetemmel kapcsolatos, egyetemhez szorosan nem kapcsolódó) vizsgálata a külföldi hallgatók körében?*

- *Mely tényezők hatnak az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségére?*
- *Az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség hatással van-e a külföldi hallgatók lojalitására?*

A szakirodalom számos kutatást felfedett, ami a külföldi hallgatók elvárásaira, elégedettségére és lojalitására vonatkozott, ám azt gondolom, hogy egy mélyebb betekintésre van szükség a vizsgált fogalmak kapcsán, mindezt pedig ország- és intézményspecifikus megközelítésben, az egyetemmel és az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatosan egyaránt. A szakirodalmi áttekintés összegzését követően a disszertáció kvalitatív és kvantitatív primer kutatásának bemutatása következik.

7. Primer kutatás

A disszertáció egyaránt alkalmaz *kvalitatív* és *kvantitatív módszertant* is, melyek keretében egy külföldi hallgatói panelen elvégzett longitudinális interjúsorozatot mutatok be, majd pedig egy online kérdőíven alapuló kvantitatív elemzésre kerül sor. Mindkét kutatás célcsoportja a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatók. A kvalitatív kutatás célja, hogy az érintett témaköröket – elvárások, elégedettség, lojalitás – mélyebben feltárja, és a kvantitatív kutatás alapjául szolgáljon, a kvantitatív kutatás pedig a mélyinterjúkon és szakirodalmi feltáráson alapuló modellt hivatott vizsgálni. A két alkalmazott kutatásmódszertan együttes célja, hogy definiálni lehessen az elvárásokat, elégedettséget és lojalitást kimondottan a felsőoktatásra és a Szegedi Tudományegyetemre szabva. A következő részben bemutatásra kerülnek az alkalmazott módszertani eszközök, a kutatás eredményei, valamint az azokból levont következtetések és javaslatok.

7.1. Kvalitatív kutatás

A szakirodalmi feltárás csupán kevés olyan kutatást fedett fel, melyek a külföldi hallgatók kvalitatív vizsgálatára támaszkodnak (Roman 2014; Sultan – Wong 2012a; Sultan – Wong 2012b; Templeman et al. 2016; Gallarza et al. 2017). Ezeknél is meglepően kevesebb longitudinális kvalitatív kutatás született (Patterson et al. 1998), ami a külföldi hallgatók ország- és egyetemspecifikus elvárásaival, elégedettségével és lojalításával foglalkozik. A kvalitatív kutatások elenyésző száma azért is váratlan, mert kvantitatív módszertanban nem szenved hiányt a szakirodalom, ám a kvalitatív eredmények lennének azok, melyek a témakör mélyebb és tágabb megértését segítenék elő. Ennek következtében a témakörök kvalitatív vizsgálata javasolt, így disszertációmban a külföldi hallgatói elvárásokra, elégedettségre, lojalításra és szájreklámra koncentrálok, az egyetemmel kapcsolatos és az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó tényezőket együttesen vizsgálva.

A jelen *mélyinterjúkon alapuló longitudinális kutatás* a témában ritkán alkalmazott módszertannal hivatott bemutatni a teljes képzésben Szegeden tanuló nemzetközi hallgatók elvárásainak, elégedettségének és lojalításának együttes vizsgálatát egy kiválasztott hallgatói panelen keresztül. A feltáró és értelmező kvalitatív kutatás célja, hogy longitudinális mélyinterjúk segítségével világítson rá a fent említett tényezőkre, összefüggéseikre, azok közötti hasonlóságokra és különbségekre a nemzetközi hallgatók tekintetében a magyarországi tanulási folyamattal kapcsolatosan, mely folyamat részét

képezi a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos és azon kívülálló tényezők feltárása és megismerése is.

A kvalitatív kutatás jellegéből adódóan nem reprezentatív, alkalmazására pedig azért kerül sor, mert a kvantitatív kutatást megelőzően szükséges és alkalmas a kiválasztott jelenségek mélyebb megértésére és a kutatás fő irányvonalának és a kutatásban vizsgált fogalmak pontos meghatározására (Horváth – Mitev 2015).

7.1.1. A kvalitatív kutatás előzetes feltételezései

A kvalitatív kutatás előfeltételezéseit a továbbiakban E betűvel rövidítem. Ami az *elvárások* témakörét illeti, egyértelműnek tűnhet, hogy sokkal jobb választásnak bizonyulhat a vásárlás előtt megkérdezni a fogyasztót elvárásairól, ám a jelen tanulmány esetében az adatfelvétel kivitelezhetetlen lenne, ezért kutatásomban a nemzetközi hallgatók felidézett vagy a kutatás időpontjában meglévő, külföldi tanulási folyamattal kapcsolatos elvárásaira fókuszálok, melyek a diszkonfirmációs paradigma alapján elégedettségükre befolyásoló tényezőként hathatnak (Zhang et al. 2008; Eurico et al. 2015; Shamsavar – Sudzina 2017). Az elvárásokat tekintve a külföldi hallgatók helyzete azért speciális, mert egy teljesen idegen országba és felsőoktatási intézménybe kerülnek, ami miatt előre nagyon nehéz saját elvárásaikat megfogalmazni, valamint a felsőoktatás szolgáltatásjellegéből adódóan elvárásaik folyamatosan változhatnak a külföldön töltött idő alatt (Ojasalo 2001; Gerdes – Mallinckrodt 2001). Ebből következően a kvalitatív kutatásra vonatkozóan az alábbi előfeltevést fogalmaztam meg:

E1: A külföldi hallgatókban sok esetben csak zavaros elvárások fogalmazódnak meg a külföldi tanulással kapcsolatosan.

Az elégedettség kategorizálásának témakörének áttekintése után látható, hogy a külföldi hallgatói elégedettséget gyakran az elvárásokkal együtt vizsgálják és többen kimutatták már, hogy az elvárások hatással lehetnek a külföldi hallgatók elégedettségére (Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Elliot – Healy 2001; Wiers-Jenssen et al. 2002; Lenton 2015; Cardona – Bravo 2012; Owlia – Aspinwall 1996; El-Hilali et al. 2015; Roman 2014; Lee 2010). A fentiekből következően az feltételezhető, hogy az elvárások és elégedettség fogalma szorosan összekapcsolódik a jelen disszertációban vizsgált hallgatók esetében is, ezért az alábbi előfeltevés fogalmazható meg:

E2: A külföldi hallgatói elvárások és elégedettség között összefüggés fedezhető fel.

Az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos külföldi hallgatói *elégedettség* kevésbé kutatott terület, azonban megítélésem szerint kiemelkedően fontos. Néhány kutatás ugyan górcső alá veszi az iskolával kapcsolatos és ahhoz nem tartozó tényezőket (Schertzer – Schertzer 2004), a legtöbb csupán az adott ország hallgatóit vizsgálja, nem pedig a külföldieket. Evans (1972) hasonló logikát követve kijelentette, hogy a hallgatói elégedettség nem csupán az oktatás minőségétől és az elismeréstől függ nagy mértékben, hanem a társasági élettől, a lakhatási és tanulási környezettől, és a tanulási nyomás megfelelő kompenzációjától is, hasonlóan Faizan és kollégáihoz (2016), akik szintén elkülönítve vizsgálták az egyetemi és „nem egyetemi” tényezőket. Ezek alapján az alábbi előfeltevés fogalmazható meg a kvalitatív kutatásra vonatkozóan:

E3: A hallgatók elégedettségét tekintve különbség tehető az iskolához szorosan és az ahhoz szorosan nem kapcsolódó tényezők között.

Ahogy az a szekunder források áttekintése alapján a korábbi kutatásokban láthattuk, a lojalitást szinte mindig együttesen vizsgálják az elégedettséggel, és kapcsolatot feltételeznek a kettő között, hiszen az elégedettség sok esetben hatást gyakorol a lojalításra (Kandampully 1998; Gronholdt et al. 2000; Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Giner – Rillo 2016). A jelenlegi kutatásban azt szeretném feltárni, hogy ez a kapcsolat létezik-e a kiválasztott felsőoktatási intézmény külföldi hallgatóinak elégedettsége és lojalitása között, így az alábbi előfeltevést fogalmaztam meg:

E4: Az elégedettség és lojalitás fogalma szorosan összekapcsolódik, és együttesen vizsgálható külföldi hallgatókkal kapcsolatos kutatások esetén.

Számos kutatás próbálkozott már felderíteni és megmagyarázni a külföldi hallgatók lojalitását a felsőoktatási intézmény felé, melyekben közös tényezőként a lojalitás definíciójának komplex megközelítését fedezhetjük fel (Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Giner – Rillo 2016). Néhány kutató bizonyos tényezőket definiál, melyek amennyiben kielégítésre kerülnek, lojalitáshoz vezethetnek (Schertzer – Schertzer 2004; Bryla 2014; Giner – Rillo 2016), míg a többi szerző azt vizsgálja, hogyan jelenik meg a

lojalítás külföldi hallgatói szájureklámok útján (Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009). A szájureklámok jelentőségét külföldi hallgatói elégedettség kontextusban Alves és Raposo (2007) kutatták, és arra a következtetésre jutottak, hogy amennyiben egy hallgató elégedett az oktatással, szájureklám útján fogja ajánlani az oktatási intézményt másoknak, tehát a szájureklám az ő elégedettségük eredménye. Kevés olyan kutatás létezik, melyben azt vizsgálták, hogy a külföldi hallgatók számára mit jelent a lojalítás, ám Sultan és Wong kvalitatív kutatásukban azt tárták fel, hogy minden hallgató számára mást (2013a), ezért az alábbi előfeltevés fogalmazható meg a disszertáció kvalitatív kutatására vonatkozóan:

E5: A külföldi hallgatók lojalitása sokrétű, és annak egyik lehetséges kifejező tényezője a pozitív szájureklám.

A disszertáció kvalitatív kutatását a fent említett előfeltételezések alapján végeztem. A kutatómódszertani leírást követően az eredmények bemutatása következik, melyek alapján választ kapok előzetes feltételezéseimre, s melyek további alapként szolgálnak a disszertáció kvantitatív kutatásához.

7.1.2. A kvalitatív kutatás módszertana

A szakirodalomban jelenlévő kvantitatív túlsúly ellenére találunk kvalitatív módszertant alkalmazó kutatásokat is, melyeket a külföldi hallgatók vizsgálatára alkalmaztak (Roman 2014; Sultan – Wong 2013a; Sultan – Wong 2013b; Templeman et al. 2016; Gallarza et al. 2017; Patterson et al. 1998). Habár más kvalitatív eszközök (pl. fókuszcsoport vagy REA – Rendkívüli Esemény Analízis) alkalmazása sem példa nélküli a szakirodalomban, a választásom azért esett a mélyinterjúkra, mert azok betekintést engednek a külföldi hallgatók személyes véleményének mélyebb megértésébe, hiszen olyan, akár személyes vonatkozású témákat tekintünk át az interjúk során, melyek fókuszcsoportban történő megvitatása kevésbé pontos, és kevésbé őszinte válaszokat adna, így nehezítené az interjúalanyok megnyílását (Patterson et al. 1998; Griner – Sobol 2014).

A jelenlegi kutatás *helyszíne* a Szegedi Tudományegyetem, melynek kapui évtizedek óta nyitva állnak a külföldi hallgatók előtt, és a külföldi hallgatói bázis egyre növekszik (Kéri 2016). A 2015/16-os tanévet 2820, a 2016/17-es tanévet 3208, a 2017/18-as tanévet pedig 3550 nemzetközi hallgató kezdte meg a Szegedi Tudományegyetemen (Egyetemi Statisztika 2018). A növekvő külföldi hallgatói létszám lehetővé teszi, hogy a kutatásba

való bevonásukkal betekintést nyerhessünk szükségleteikbe, hogy azokat a továbbiakban az egyetem jobban ki tudja szolgálni.

A vizsgálat *alanyai* a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatók, mely hallgatók egy paneljét választottam ki a Szegedi Tudományegyetem Rektori Hivatalában rendelkezésemre bocsátott Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatói adatok alapján az elérésük és a kvalitatív adatgyűjtés feltételezett nehézsége miatt. A minta kiválasztásakor a nemzetközi hallgatók lehető legnagyobb diverzifikálása volt a cél annak érdekében, hogy véleményüket származási ország, képzési szint, és egyetemi kar szerint is a legjobban megismerhessem. Összesen 18 Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező, teljes képzésre érkező reguláris külföldi hallgatót választottam kutatásomhoz, melyből a végső rendelkezésre álló panel 17 főből tevődött össze, mert egy kiválasztott alany nem válaszolt a megkeresésre. A PhD képzéses hallgatók esetén az ország szerinti diverzifikálás azért nem sikerült tökéletesen – három indiai hallgató került a mintába –, mert 2015-ben a külföldi PhD hallgatók még kevesebb számban érkeztek Szegedre tanulni. Egy osztatlan orvostudományban tanuló hallgató is bekerült az interjúalanyaim közé, akit a beosztásánál az alapképzéses diákok közé soroltam, hiszen ő képzésének első événél járt.

24. táblázat: A kvalitatív panelban részt vevő hallgatók demográfiai adatai

	Képzési szint	Származási ország	Nem	Életkor (első interjú idején)	Kar/Szak
1	Alapképzés	Törökország	Férfi	20	Történelem
2	Alapképzés	Kazahsztán	Nő	18	Gazdálkodás és menedzsment
3	Alapképzés	Vietnám	Férfi	n.a.	Osztatlan orvostudomány magyar nyelven
4	Alapképzés	Tunézia	Nő	20	Mezőgazdasági mérnökök
5	Alapképzés	Tunézia	Férfi	21	Testnevelő edző
6	Mesterképzés	Törökország	Nő	26	Nemzetközi kapcsolatok
7	Mesterképzés	Kolumbia	Férfi	29	Szoftverfejlesztés
8	Mesterképzés	Algéria	Nő	23	Kémia
9	Mesterképzés	Tunézia	Férfi	26	Fogorvos
10	Mesterképzés	Koreai Köztársaság	Nő	41	Anglisztika
11	Mesterképzés	Laosz	Férfi	22	Nemzetközi gazdálkodás
12	PhD	Ecuador	Férfi	n.a.	ÁJTK
13	PhD	India	Nő	25	TTIK - IT
14	PhD	Namíbia	Férfi	35	BTK - Neveléstudomány
15	PhD	India	Nő	24	TTIK - Biológia
16	PhD	India	Férfi	30	GYTK
17	PhD	Vietnám	Férfi	28	TTIK - Kémia

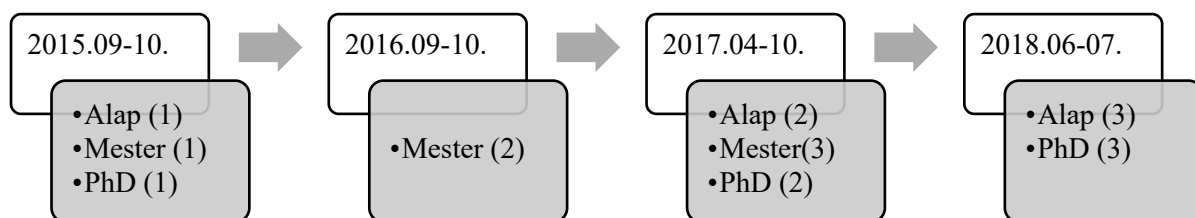
Forrás: saját kutatás, saját szerkesztés

A vizsgált panel *minta összetételét* tekintve az alapképzést végző hallgatók átlagéletkora 20, a mesterképzésben és doktori képzésben tanulóké pedig 28-28 év volt. A nemek megoszlása tekintetében 10 férfi és 7 nő vett részt a kutatásban, akik származási országa, Algéria, Ecuador, India, Kazahsztán, Kolumbia, Koreai Köztársaság, Laosz, Namíbia, Törökország, Tunézia és Vietnám. A jelen kutatás paneljába kiválasztott hallgatók demográfiai adatait a 24. táblázat tartalmazza.

A 17 fővel készített interjúsorozat (összesen $3 \times 17 = 51$ mélyinterjú) elegendőnek bizonyult az alap-, mester-, és PhD képzést végző hallgatók külföldi tanulási sajátosságainak bemutatásához és vélhetően az elméleti telítődéshez is, hiszen egy pontosabb képet és releváns eredményeket kaptam a feltárt témákról (Horváth – Mitev 2015). Ugyanakkor a mintában nem reprezentált képzési- és ösztöndíjprogramok, finanszírozási formák és származási országok hallgatóiról értelemszerűen nincsen kutatási adat, a meglévők tehát torzíthatnak.

A mélyinterjúkat *három fázisban* bonyolítottam le: az első mélyinterjút a hallgatók képzésének elején, a másodikat a képzésük közepén, a harmadikat pedig az után, hogy végeztek a választott képzéssel, vagy annak vége felé jártak. A strukturált mélyinterjúk első fázisában a motivációjukat és elvárásaikat vizsgáltam, a második fázisban az elégedettségüket kutattam, a harmadik és egyben utolsó fázis során pedig az érdekelt, hogy elvárásaik teljesültek-e, valamint elégedettek és lojálisak-e az intézményhez. Jelen disszertációban kizárólag az elvárásokkal, elégedettséggel és lojalitással kapcsolatos eredményeket mutatom be. A longitudinális kutatás idővonalát és ütemezését az 5. ábra szemlélteti, a képzési szinteket követő számok az azokhoz kapcsolódó kutatási fázist jelölik 1-3-ig, hiszen minden képzési szinten háromszor folytattam mélyinterjúkat a hallgatókkal.

5. ábra: A longitudinális paneles kutatás idővonala (N=17)



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

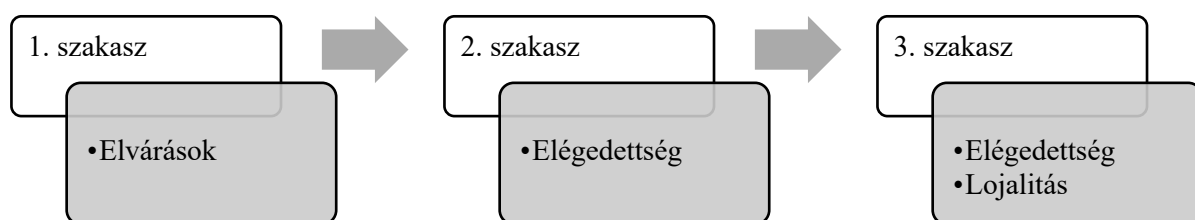
A kutatást 2015 őszén kezdtem, és 2018 július végéig a három fázis mind a 17 hallgatóval lezárult, így a disszertációban a longitudinális kutatás minhárom fázisát

bemutatom, a hallgatókra és tapasztalataikra fókuszálok. A kutatás befejeztével bízom abban, hogy eredményeim részletes, áttekintő képet adnak a Szegedi Tudományegyetem külföldi hallgatói körében vizsgált tényezőkről. A longitudinális kutatás interjúvázlatai az 1., 2. és 3. mellékletben találhatók.

7.1.3. A kvalitatív kutatás eredményeinek bemutatása

Ebben a fejezetben a longitudinális primer kutatás eredményeit mutatom be időrendben, az 5 alapképzést, a 6 mesterképzést, és a 6 PhD képzést végző hallgató válaszai alapján. Az eredmények feltárása képzési szintek szerint történik, hiszen e tekintetben jelentős különbségek mutatkoznak. A válaszaik angolról magyarra fordítását magam végeztem. Időrendi sorrendben először a hallgatók elvárásai kerülnek kifejtésre, majd pedig az elégedettségükkel és lojalitásukkal kapcsolatos eredményeket mutatom be (6. ábra).

6. ábra: A longitudinális paneles kutatás szakaszai és a vizsgált elméleti dimenziók



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

7.1.3.1. Elvárásokkal kapcsolatos eredmények

A kutatás első fázisában a külföldi hallgatók motivációjára és elvárásaira kérdeztem rá, melyek közül a disszertáció során kimondottan az elvárásokkal kapcsolatos eredményekre fókuszálok és az eredményeket képzési szintenként mutatom be a végén kitérve a szintek közötti esetleges hasonlóságokra és különbségekre. Hasonló, elvárásokkal kapcsolatos vizsgálatokat láthatunk Byrne et al. (2012), Arquero et al. (2009), Ding and Hauzheng (2012), Dewey et al. (2013), Firmin et al. (2013), Czerwionka et al. (2015), Bryla (2015), Cheng (2014), valamint DeBacker és Routon (2017) kutatásában is. A jelenlegi vizsgálatban az elvárásokat felidézett elvárásoknak tekintjük, mert a hallgatókat a szolgáltatás megvásárlása után kérdeztem a kezdeti elvárásaikról (Higgs et al. 2005).

Alapképzés

Az alapképzésben tanulmányaikat megkezdő hallgatók körében érdekes felfedezésre jutottam a kutatás elején, hiszen annak ellenére, hogy a kutatás első szakaszában az elvárásokat vizsgáltam, a pozitív szájreklám már ebben a szakaszban megjelent, mint az egyik fő intézményválasztási tényező. Nem csupán barátaik, de családtagjaik véleménye is meghatározó lehet, és a szájreklám mellett megjelent az ösztöndíjtényező is az iskolaválasztás kapcsán.

„Az egyik barátom itt tanul, ő is Kazahsztánból jött és Szegedet ajánlotta. Nem Budapestet, nem Debrecen, hanem Szegedet. Azt mondta, hogy jöjjetek Szegedre és megértem miért.” – kazahsztáni hallgató.

„Apukám nagyon szereti Magyarországot. Nagyon sok helyen járt már, tanult Franciaországban és Olaszországban, de Budapest a legjobb szerintem, így ő irányított Magyarországra.” – tunéziai hallgató.

„Azért jöttem ide, mert mikor megnéztem a tanulási lehetőségeket az iskolában, akkor megkaptam egy ösztöndíjat Magyarországtól (Stipendium Hungaricum).” – vietnámi hallgató.

Az alapképzéses hallgatókat elvárásaikról kérdezve arra a következtetésre jutottam, hogy többségében nem kimondottan az SZTE-vel szemben támasztott, hanem leginkább általános elvárásokkal rendelkeznek – tehát bárhová mentek volna, ugyan ilyen vagy nagyon hasonló elvárásaik lettek volna. Viszont olyan elvárásokkal is találkozhatunk, melyek intézmény-specifikusak, valamint az elvárásokat nem csupán az oktatással és intézménnyel kapcsolatosan fogalmazták meg, hanem saját magukkal szemben is. Az alapképzéses hallgatók elvárásokkal kapcsolatos főbb eredményeit a 25. táblázat mutatja be.

„Szeretnék diplomát kapni és utána Budapestre vagy Franciaországba menni.” – tunéziai hallgató; „Először is az a tervem, hogy egy jó tanítást kapok itt, amit a gyakorlatban is hasznosítani tudok majd. Jó terveim vannak az üzleti szférával kapcsolatosan. Miután végzek, lehet, hogy elvégzem a mesterképzést.” – kazahsztáni hallgató; „Szeretnék felkészült lenni a szakmai életre. Ez minden.” – tunéziai hallgató.

„Azt várom, hogy a képzés nagyon jó lesz itt (SZTE). Tunéziában nincsen gyakorlatias képzés, de itt azt várom, hogy nagyon jó laboratóriumok lesznek.” – tunéziai hallgató; „Gondoltam, hogy itt Európában, Magyarországon jobb az oktatási rendszer és azért bízom ebben a tudásban és a diploma is híresebb.” – vietnámi hallgató.

„Először is szeretnék megtanulni magyarul. Szeretnék megtanulni különböző nyelveket, ezért nyújt számomra még több pluszt, hogy Szegeden tanulhatok.” – török hallgató.

25. táblázat: Alapképzéses nemzetközi hallgatók elvárásait összefoglaló táblázat

Alapképzés	Alapvető elvárások	„Szeretnék diplomát kapni ...” – Tunéziai hallgató
	Személyes elvárások	„Először is szeretnék megtanulni magyarul. Szeretnék megtanulni különböző nyelveket, ezért nyújt számomra még több pluszt, hogy Szegeden tanulhatok.” – Török hallgató
	Tudásszerzés	„Először is az a tervem, hogy egy jó tanítást kapok itt, amit a gyakorlatban is hasznosítani tudok majd.” – Kazahsztáni hallgató
	Továbbtanulás	„Miután végzek lehet, hogy elvégzem a mesterképzést.” – Kazahsztáni hallgató

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Mesterképzés

Annak ellenére, hogy a longitudinális kutatás első lépésében az elvárásokat vizsgáltam, a mesterképzéses hallgatók körében is megjelent a szájreklám már az interjúsorozat legelső lépésénél, amikor arról kérdeztem őket, hogy miért választották Magyarországot és a Szegedi Tudományegyetemet. Ez azt jelzi, hogy a szájreklám jelentős hatással van a hallgatókra, amikor a jövőbeli külföldi oktatási intézményt kiválasztják, ezért azt gondolom, hogy a szájreklám (WOM) az egyik befolyásoló motivációs tényező, amikor a külföldi hallgatók felsőoktatási intézményt választanak. Fontos kiemelni, hogy nem csupán a karok és az egyetem hírneve terjed szájreklám útján, hanem a városé is, ami valójában nem az egyetemhez és annak kiválóságához kapcsolódó tényező.

„Azt hallottam, hogy ez az egyik legjobb egyetemi város Európában.” – kolumbiai hallgató.

„A nővérem itt tanul és a Karnak jó hírneve van.” – algériai hallgató.

„Azt mondták, hogy Szeged a legjobb, ezért Szegedet választottam.” – koreai hallgató;

„Azt hallottam, hogy Szeged egy gyönyörű város, mert az egyik barátom volt itt ezelőtt.” – laoszi hallgató.

A mesterképzéses hallgatók által adott válaszokból nyilvánvaló, hogy ők is elvárásokat támasztanak a külföldön való tanulásuk bizonyos aspektusaival szemben. Először is magukkal szemben vannak elvárásaik, melyek az önmegvalósításhoz köthetők, hiszen meg szeretnék mutatni, hogy sikeresen véghez tudják vinni a külföldi tanulmányaikat, másodszor pedig munkához kapcsolódó elvárásokkal is rendelkeznek. Ha végeznek az egyetemen, jobb munkát szeretnének kapni, hogy jobb életszínvonalat teremtsenek maguknak. Néhányan folytatni szeretnék tanulmányaikat és egyetemi karrierre vágnak. Tanulmányaik elején még nem válnak el egymástól az iskolán belüli és azon kívüli elvárások, hiszen a válaszadók többsége önmagára és a tanulásra szeretne összpontosítani. A mesterképzéses hallgatók elvárásokkal kapcsolatos főbb eredményeit a 26. táblázat részletezi.

„Az elvárásaim saját magammal kapcsolatosak. Itt szert teszek kompetenciára, amit majd a saját országomban használni tudok.” – törökországi hallgató

„Jó orvos szeretnék lenni és ha fejleszthetem a tudásom, az minden.” – tunéziai hallgató.

„Azt gondolom, hogy nagyobb esélyem lesz jobb munkát és magasabb fizetést kapni.” – törökországi hallgató.

„Magasabb fizetést kapsz, ha megvan a mesterképzésed.” – laoszi hallgató.

„Érdekel a PhD. Szeretnék oktatói vagy docensi karriert.” – kolumbiai hallgató;

„Szeretném megcsinálni a PhD-t.” – algériai hallgató

„Ez egy nemzetközi diploma és ezzel nagyon sok lehetőséget tudsz találni.” – tunéziai hallgató

26. táblázat: Mesterképzéses nemzetközi hallgatók elvárásait összefoglaló táblázat

Mesterképzés	Személyes elvárások	„Az elvárásaim saját magammal kapcsolatosak. Itt szert teszek kompetenciára, amit majd a saját országomban használni tudok.” – Törökországi hallgató
	Tudásszerzés	„Jó orvos szeretnék lenni, és ha fejleszthetem a tudásom, az minden.” – Tunéziai hallgató
	Jobb munkalehetőségek	„Azt gondolom, hogy nagyobb esélyem lesz jobb munkát és magasabb fizetést kapni.” – Törökországi hallgató
	Magasabb fizetés és életszínvonal	„Magasabb fizetést kapsz, ha megvan a mesterképzésed.” – Laoszi hallgató
	Továbbtanulás	„Érdekel a PhD. Szeretnék oktatói vagy docensi karriert.” – Kolumbiai hallgató

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Phd képzés

A PhD képzésben tanulmányaikat megkezdő hallgatók körében a szájreklámra való hagyatkozás nem jellemző, ellenben ők már inkább a kutatási téma, a laboratórium, a kutatók, vagy a kutatócsoport alapján hozták meg döntésüket arról, hogy melyik intézményt válasszák.

„Megnéztem az egyetemeket és rátaláltam erre, ahol az intézet hasonló kutatások végez, mint amit én csináltam Indiában. Ez nagyon ritka, hiszen a biológiának egy új irányzatát képviseljük, amit nem sok helyen kutatnak.” – indiai biológus indiai hallgató;

„Megnéztem a kutatásokat és az eredményeket, amiket az intézet folytat és elégedett voltam a magyar kutatással és azzal, hogy milyen publikációs követelményeknek kell megfelelni.” – informatikus indiai hallgató

„Az egyetemi rangsor alapján választottam. A gyógyszerésztudomány itt nagyon jó, és akivel együtt fogok dolgozni (a témavezető) is nagyon jó” – gyógyszerész indiai hallgató;

„A kémia miatt jöttem ide, mert a kémia nagyon jó az itteni egyetemen.” – vietnámi hallgató.

Az elvárásokat tekintve talán ebben a kategóriában a PhD hallgatók között a legváltozatosabb az eredmény, hiszen van, akinek az elhelyezkedéssel és az európai

diplomával kapcsolatosan vannak elvárásai. Az európai jó minőségű diploma és annak széles körben való elfogadottsága is fő elvárás. Az elméleti tudás mellett a hallgatók azt várják, hogy gyakorlati tudásra és tapasztalatokra is szert tesznek majd, melyet később a munkaerőpiacon is kamatoztatni tudnak majd.

*„Nagyon izgatott voltam, hiszen ez Európa. Olvastam már korábban az országról és az országnak nagyon gazdag történelme van, így izgatottan vártam, hogy jöhessek.” –
biológus indiai hallgató*

„Azt várom, hogy egy jó minőségű diplomám lesz, jó tapasztalatokkal és a diplomát Európában is elfogadják. Afrikában természetesen elfogadják, így utána hazamegyek és otthon kezdek vele valamit.” – namíbiai hallgató.

„Valószínűleg egy nagy multihoz fogok majd menni dolgozni, mint például a Microsoft vagy Google. Az is lehet, hogy posztdoktori kutatást fogok végezni, de az egészen biztos, hogy nem akarok a felsőoktatásban maradni.” – informatikai indiai hallgató

„Azt várom, hogy egy jó munkahelyet kapok majd a PhD képzés elvégzése után. Posztdoktori pozícióra szeretnék majd jelentkezni a kutatói világban itt Magyarországon, vagy máshol.” – gyógyszerész indiai hallgató

Személyes elvárásaik a képzés időben történő elvégzését és megfelelő kutatási eredmények publikálását is magukban foglalják. A minőségi publikációk elengedhetetlen feltétele, hogy a képzés kimagaslóan jó legyen, lehetőleg jobb, mint saját országukban. A PhD képzésben résztvevő hallgatók elvárásokkal kapcsolatos főbb eredményeit a 27. táblázat mutatja be.

„Először is be szeretném fejezni a PhD-t három év alatt. Szeretnék jó kutatásokat csinálni és folyóiratokban publikálni, azt hiszem ez mind lehetséges az itteni PhD képzés keretein belül.” – ecuadori hallgató

*„Azt várom, hogy minden jobb legyen, mint a saját országomban. Az első évben többet fogok itt tanulni, mint a saját országomban, ahol erre nincs lehetőség.” –
vietnámi hallgató*

27. táblázat: PhD képzésben résztvevő külföldi hallgatók elvárásait összefoglaló táblázat

PhD képzés	Személyes elvárások	„Először is be szeretném fejezni a PhD-t három év alatt.” – Ecuadori hallgató
	Gyakorlati tudásszerzés	„Szeretnék jó kutatásokat csinálni és folyóiratokban publikálni, azt hiszem ez mind lehetséges az itteni PhD képzés keretein belül.” – Ecuadori hallgató – PhD képzés
	Minőségi európai diploma	„Azt várom, hogy egy jó minőségű diplomám lesz, jó tapasztalatokkal és a diplomát Európában is elfogadják.” – Namíbiai hallgató
	Jobb munkalehetőségek	„Azt várom, hogy egy jó munkahelyet kapok majd a PhD képzés elvégzése után.” – Gyógyszerész Indiai hallgató –
Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés		

Összességében láthatjuk, hogy az alapképzéses hallgatók körében még nem sok kiforrott és specifikus elvárás fogalmazódik meg, hiszen alapvetően diplomát szerezni, nyelvet tanulni, új kultúrákat megismerni, és alapos tudásszerzés céljából érkeznek Szegedre. Ehhez képest a mesterképzéses hallgatók elvárásai között ezeken kívül már megjelennek a jobb munkalehetőség, magasabb életszínvonal és fizetés is, mint elvárt velejárója a szegeden való tanulásnak. A továbbtanulás mindkét szinten – alap és mesterképzés – megjelenik, mint elvárás és jövőbeli terv. A PhD képzést megkezdők az előző két képzési szinthez képest más indokokkal érkeztek Magyarországra. Majdnem az összes megkérdezettől elmondható, hogy az egyetem, a kutatás, a kutatócsoport vagy a témavezető miatt érkezett Szegedre, és elvárásaik között a másik két csoporthoz hasonlóan szerepel a tudásszerzés, a jobb munkalehetőségek szerzése, ám személyes elvárásaik erősebbnek mutatkoznak. Esetükben rajzolódik ki a leginkább az, hogy elvárásaik többsége, és azok megvalósulása egyértelműen az egyetemhez és kutatásaikhoz köthetők. A külföldi hallgatók elvárásait a 28. táblázat összesíti.

28. táblázat: A külföldi hallgatók elvárásait összesítő táblázat

	Alapképzés	Mesterképzés	PhD
Egyetemmel kapcsolatos	diplomaszerzés, nyelvtanulás, tudásszerzés, továbbtanulás	tudásszerzés, jobb munkalehetőségek, továbbtanulás	jobb munkalehetőségek, gyakorlati tudásszerzés, minőségi európai diploma
Egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos	kultúrák megismerése	magasabb majdani életszínvonal, magasabb fizetés	

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Az eddig bemutatott eredmények mind a kutatás első szakaszában születtek, ám a kutatás második szakaszában is megkérdeztem arról a hallgatókat, hogy elvárásaik teljesültek-e vagy sem, tehát elvárásaik alapján elégedettek-e vagy sem. Ennek eredményei és az időbeli változásokra történő reflektálás a következő fejezetben található, hiszen az elvárásokat és az elégedettséget leggyakrabban együtt vizsgálják a szakirodalomban (Alves – Raposo 2007, Alves – Raposo 2009, Elliot – Healy 2001, Wiers-Jenssen et al. 2002, Lenton 2015, Cardona – Bravo 2012, Owlia – Aspinwall 1996, El-Hilali et al. 2015, Roman 2014, Lee 2010).

7.1.3.2. Elégedettséggel kapcsolatos eredmények

A külföldi hallgatók elégedettségét a kutatás második és harmadik szakaszában vizsgáltam. Az elvárások diszkonfirmációs paradigmájára (EDT) alapozva (Oliver 1980, 1985) a fő célom az volt, hogy megtudjam, a hallgatói elvárások hogyan alakultak és kialakult-e elégedettség a hallgatók körében. Az elégedettség elvárásokkal való összekapcsolása logikus volt a kutatás során, a hallgatók nem ütköztek nehézségekbe a kérdések megértésénél és megválaszolásánál. A kutatás második fázisára egy hallgató megszakította tanulmányait a Szegedi Tudományegyetemen, ám vele a továbbiakban interneten keresztül tartottam a kapcsolatot, így a minta végig 17 főből tevődött össze. Az eredmények bemutatása során továbbra is azt a logikát követem, hogy időrendi sorrendben haladok, a második és harmadik szakaszban érintett téma az elégedettség volt, melynek eredményeit szakaszonként és képzési szintenként tekintem át, majd pedig összevetem őket.

Alapképzés

A kvalitatív kutatás második és harmadik szakaszában az iskolai és iskolán kívüli elvárások és elégedettség már észlelhetően jobban különválnak egymástól, melynek oka az lehet, hogy a kutatás és tanulmányaik végéhez közeledve, a hallgatók már elegendő időt töltöttek az országban és további elvárásaik keletkeztek, amelyek nem szorosan köthetők az iskolához.

A kutatás második szakaszában, vagyis a hallgatók képzésének felénél az alapképzéses hallgatók többnyire elégedettek voltak, és voltak olyan diákok, akik ezt nyomatékosították is. Sok esetben felmerült az oktatókkal és magával az oktatással való elégedettségük, ami azt jelzi, hogy bármely megkérdezett karra és képzésre vonatkozik, összességében jól teljesít a Szegedi Tudományegyetem. A hallgatók ismerik az SZTE gyengeségeit, ám ez sem tántorítja el őket elégedettségüktől.

„Igen, átfogóan megfelel az elvárásaimnak.” – tunéziai hallgató

„Azt kaptam és még mindig kapom, amiért idejöttem.” – török hallgató

„Igen, elégedett vagyok. Van pár tanár, akiket nagyon szeretek és nagyon szeretek velük dolgozni.” – kazahsztáni hallgató

„Nagyon elégedett vagyok az oktatóimmal és a tudásuk hatalmas. Nagyon sokat tanulok a tapasztalataikból.” – török hallgató

„A saját országomhoz képest (a kari épület) nem túl szép, az (egyetemi) épületek nagyon öregek itt Szegeden, de valahogy az oktatás jól működik.” – török hallgató

„Valaki jó tanár és van nem jó tanár. Tavaly a pszichológia és az anatómia tanár is jó volt.” – tunéziai hallgató

A kutatás második szakaszában a sok elégedett hallgató mellett akadtak olyanok is, akik addigra már megtalálták a képzésük gyengeségeit, melyek között már találhatunk egyértelműen egyetemen kívüli tényezőt is, tehát olyan tényezőt, melyre az egyetemnek nincsen hatása, ami nem más, mint az elhelyezkedés és az ebből adódó hátrányok. Az SZTE-nek van egy olyan kara is, mely nem Szegeden, hanem Hódmezővásárhelyen található, ám ezt a külföldi hallgatóknak nem kommunikálták megfelelően, ebből adódik a következő elégedetlenség. A hallgatók szerint vannak olyan karok, melyek még nem túlságosan felkészültek a külföldi hallgatók oktatására és ez a szervezésen is meglátszik, mi több még az angol nyelv is problémákat okoz sok esetben.

„Jó város (Szeged), de egy kicsit unalmas. Szeretek a fővárosban lenni. Minden hétvégén, Pesten vagyok. Találkozok a barátaimmal, a buli nem fontos nekem, csak jó, ha a barátaimmal vagyok.” – tunéziai hallgató

„Néha azt érzem, hogy nincsen elég lehetőség Szegeden Budapesthez képest, mert ha félállást szerettem volna vállalni, nehézkes munkát találni.” – kazahsztáni hallgató

„A kar jó. A legrosszabb benne, hogy nem Szegeden van (Mezőgazdasági Kar). Nem tudtam, hogy valójában Hódmezővásárhelyen van. Nincsen olyan messze, kezdem megszokni.” – tunéziai hallgató

„Mi vagyunk itt az első külföldi hallgatók, semmi sem túl jól szervezett. Semmi nem tiszta és az angol nyelv egy akadály. A kar nem túl felkészült a gyakorlatias oktatásra.” – tunéziai hallgató

A kutatás harmadik szakaszában újra megkérdeztem a hallgatókat arról, hogy mennyire teljesültek elvárásaik, mennyire elégedettek az SZTE-vel, valamint az itteni élettel. Az egyetemmel kapcsolatosan továbbra is sok hallgató elégedett maradt. Az egyetemi tényezők mellett ebben a szakaszban több olyan dolgot is kiemeltek, melyek nem szorosan egyetemhez kapcsolhatók, mint például a barátok, Szeged város elhelyezkedése és adottságai. Kiemelkedő, hogy Szegedet az egyik hallgató otthonának tekinti, egy másik hallgató pedig itt szeretne letelepedni.

„Minden iskolához kapcsolódó dologgal elégedett vagyok. Néha voltak problémáim a bürokráciával, de egyébként minden rendben volt.” – török hallgató

„Igen, elégedett vagyok. Jók az oktatók, nekem nehezebb, mint a magyaroknak, de az oktatók jók.” – tunéziai hallgató

„Összességében elégedett vagyok azzal a tudással, amit kaptam. Az oktatók meg a tanárok kedvesek, segítőkészek.” – vietnámi hallgató

„Igen, elégedett vagyok. Tízes skálán tízet adnék. Olyan barátokra tettem itt szert, aki tényleg örökké a barátaim lesznek. Az első évben Budapestre szerettem volna átmenni tanulni, de ők nem vettek fel az életkorom miatt. Amikor 18 lettem, megkérdezték, hogy akarok-e menni, nemet mondtam. Diákok számára Szeged sokkal jobb. Úgy érzem, hogy Szeged az otthonom.” – kazahsztáni hallgató

„Nincsenek közlekedési dugók, így nincsen légszennyezettség sem.” – török hallgató

„Magyarország kicsi, nem olyan, mint amit vártam, de maga a város Szeged sokkal jobb. Ez számomra az egyik legideálisabb város a tanuláshoz és az egyetemhez. Nagyon tetszik, szeretem Szegedet. Ha lesz jó munkám itt, akkor itt maradok, mert nagyon szeretem.” – vietnámi hallgató

A kutatás harmadik szakaszában is voltak olyan hallgatók, akik egyes tényezőkkel elégedetlenek voltak, melyek közé sorolhatjuk az oktatás kevésbé gyakorlatias jellegét. Néhány képzés oktatásán felül további negatívumként ítélték meg a hallgatók a bürokráciát és annak egyetemi jelenlétét. Végzés után az egyik hallgató hiányolta azt, hogy az egyetem nyújtson segítséget a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben. Szintén nagyon fontos eredmény, hogy a magyarországi tanulást egyfajta élményként élik meg, mely lehet pozitív vagy negatív is.

„Van pár dolog természetesen, ami nem teljesült (elvárás). Több gyakorlatias órát vártam. Nagyon sok elméleti óránk volt. Néhány óra igazából nem is volt hasznos.” – kazahsztáni hallgató

„Amiket kaptam könyvek, azok jók, de a tanítási módszer nem mondanám, hogy jó. A szemináriumok jók, de az előadások kicsit túl hagyományosak. Álmos voltam előadáson, mert mindig csak kivetítő van. Egy kicsit interaktívabb kellene, hogy legyen.” – vietnámi hallgató

„A sok adminisztrációs dolog igazi rémálom. Ha nemzetközi hallgatókat fogad egy intézmény, akkor minden magyar hírnek angolul is szerepelnie kellene a honlapon. A magyarok mindig jobban informáltak, mint mi, mert ők hamarabb megtudják az információkat magyarul.” – tunéziai hallgató

„Senki nem jött és beszélt velünk vagy küldött e-mailt arról, hogy milyen lehetőségeink vannak (a diploma megszerzése után).” – tunéziai hallgató

„Nem volt életem legvidámabb élménye. Nem olyan volt, mint amit vártam, de nagyon sok jó és kedves embert ismertem meg és nagyon sokat tanultam ezekből.” – tunéziai hallgató

Összességében láthatjuk, hogy a kutatás második és harmadik szakaszában elégedett és kevésbé elégedett hallgatók véleményét ismertem meg. Elégedettségük fókusza – iskolával kapcsolatos és nem iskolával kapcsolatos – a harmadik szakaszban sokkal élesebben elkülöníthető. A kvalitatív kutatás második és harmadik szakaszának

elégedettségre és alapképzéses hallgatókra vonatkozó eredményeit a 29. táblázat tartalmazza.

29. táblázat: Elégedettség főbb eredményei alapképzéses hallgatók körében

	Egyetemmel kapcsolatos	Nem egyetemmel kapcsolatos
Elégedettség	segítőkész, nagy tudású tanárok	örök barátok szerzése
	tudásszerzés	Szeged = diákváros = otthon
		közlekedési dugók hiánya
		kedves emberek
Elégedetlenség	bürokrácia	elhelyezkedés
	szervezetlenség	álláslehetőségek hiánya
	egyetemi épületek állapota	unalmas város
	néhány rossz tanár	
	rossz kommunikáció	
	angol nyelvi akadályok	

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Mesterképzés

A mesterképzést végző hallgatók körében is elkülönül egymástól az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások és elégedettség a kutatás második és harmadik szakaszában. Magyarországgal és a magyar emberekkel kapcsolatban is megfogalmazták gondolataikat a hallgatók. A kutatás második szakaszában arra a következtetésre jutottam, hogy a hallgatók többsége elégedett volt az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységekkel. Még abban az esetben is elégedettség mutatkozott, hogyha a hallgatónak (koreai hallgató) a diploma megszerzése előtt személyes okokból el kellett hagynia Magyarországot, és ha megbánt valamit, az nem az egyetemhez köthető.

„Az oktatásban minden elvárásom teljesült. Talán azt gondoltam, hogy többet fogok majd utazni Európában.” – kolumbiai hallgató

„Az egyetemről ezt vártam el, (de) azt vártam, hogy a(z magyar) emberek boldogabbak lesznek és sokkal vidámabbak. Sok a pesszimizmus, a panaszkodásból érzem.” – tunéziai hallgató

„Jobban megy, mint ahogy vártam. A tanárain nagyon jól beszélnek angolul, elégedett vagyok velük.” – kolumbiai hallgató

„Nagyon elégedett vagyok. A tudásom jelentősen javult és sok új baráttra tettem szert. Nagyon sokat tanultam a professzoraimtól. A látóköröm szélesebb és nagyobb problémákat is felismerek – laoszi hallgató

„Az iskolát tekintve a Szegedi Tudományegyetem megfelelt az elvárásaimnak. Sajnos nem tudtam csatlakozni az iskolán kívüli tevékenységekhez személyes okokból. Ez az egyetlen dolog, amit bánok.” – koreai hallgató

Azonban már a második szakaszban is előfordult elégedetlenség, például egyetemen kívül tényezőkből adódóan előfordult, hogy a hallgató egyedül érezte magát az országban és a tanulásban is.

„Elégedett vagyok és nem vagyok elégedett. Valami mást vártam. De, ami az egyetemet illeti, látom, hogy nyitott a fejlődésre. Az ügyintézők segítőkészek és a koordinátoraim mindig segítenek.” – török hallgató

„Az oktatóink jók, általánosságban jók, (de) ha egyedül kell tanulnod, az mindig nehéz.” – algériai hallgató

A kutatás harmadik fázisában ugyanazokat a kérdéseket tettem fel a hallgatóknak elégedettség tekintetében, mint a második szakaszban. Az oktatással kapcsolatos elégedettség sokkal gyakrabban előfordult a válaszadók között, mint az egyetemen kívüli tevékenységekkel kapcsolatos tényezők. Összességében leginkább elégedettség mutatkozott a hallgatók körében. Csupán egyetlen interjúalany gondolta úgy, hogy ő egyáltalán nem elégedett a Szegedi Tudományegyetemmel, de az iskolán kívüli tevékenységeket és lehetőségeket szerette. Ami a szegedi életet illeti, felmerült, hogy egy kis városban, mint Szeged, nincs túl sok lehetőség egyetemen kívüli életet élni.

„Teljesen elégedett vagyok. Azt érzem, hogy sokat tanultam kulturálisan, az egyetemen, minden témában.” – kolumbiai hallgató

„Elégedett vagyok a Szegedi Tudományegyetemmel. Jól szervezett oktatási rendszere van és kíváló arra, hogy a külföldi hallgatókat segítse.” – koreai hallgató

„Igazából túlszárnyalta az elvárásaimat, mert a BA-s alapjaim nem voltak túl jók. Minden, amit tanultam Magyarországon majdnem új volt és Szegeden otthon éreztem magam.” – laoszi hallgató

„Igazából nem vagyok elégedett. A vizsgákra tanultam és nem azért, hogy tudjak bizonyos dolgokat. Mindig stresszes voltam és egyedül tanultam.” – algériai hallgató)

„Azzal az oldalával (iskolán kívüli tevékenységek) elégedett vagyok.” – algériai hallgató

„Szegeden nincsen semmi. Nem tudsz választani a presztízsertékű helyek, az alacsony minőségű helyek és a közepes helyek között. Mindegyiknek ugyanaz a koncepciója.” – tunéziai hallgató

A kutatás második és harmadik szakaszát összegezve láthatjuk, hogy amíg a második szakaszban elkülönülnek az iskolán kívüli és iskolával kapcsolatos tényezők, a harmadik szakaszban ez nem annyira számottevő a mesterképzéses hallgatók esetén. Ennek oka az lehet, hogy tanulmányaik végeztével a hallgatókban felerősödnek az iskolával kapcsolatos érzeteik, hiszen ezek fogják nagyobb mértékben meghatározni további életüket, nem pedig az iskolán kívüli tényezők. Annak ellenére, hogy a kutatás harmadik szakaszában nem váltak el élesen egymástól az iskolán belüli és kívüli tényezők, az iskolai és iskolán kívüli elégedettséget együttesen kell vizsgálni, hogy teljes képet kaphassunk a hallgatók elégedettségéről. A főbb eredményeket a 30. táblázat foglalja össze.

30. táblázat: Elégedettség főbb eredményei mesterképzéses hallgatók körében

	Egyetemmel kapcsolatos	Nem egyetemmel kapcsolatos
Elégedettség	jó oktatás	barátok szerzése
	jó tanárok	kulturális tudásszerzés
	tudásszerzés	Szeged = otthon
	jó szervezettség	
	szélesebb látókör	
	fejlődésre nyitott	
	segítőkész koordinátorok	
Elégedetlenség	egyedül tanulás	kevés európai utazás
	nem a tudásért való tanulás	pesszimista magyar emberek
	stressz	minimális társas élet
		szegedi vendéglátóhelyek korlátai

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

PhD képzés

A PhD képzésben részt vevő hallgatók elégedettségében voltak hasonlóságok az alap és mesterképzésben tanuló diákokéhoz képest, ám új elemek is megjelentek. A kutatás második szakaszában a megkérdezett hallgatók egy része azt kapta, amit várt. A PhD hallgatók elégedettsége nem megkérdőjelezhető, elégedettek az infrastruktúrával és a kutatási projektekkel. Volt olyan hallgató, aki ezért a PhD képzésért hagyta ott saját országában az állását.

„Többet is (kaptam, mint amit vártam). A kutatási paradigmaváltás kvalitatívról kvantitatívra, a statisztikai módszerek, a publikációk és hogy azt akarják, hogy publikálj, publikálj és publikálj, de nem akármilyen folyóiratban.” – namíbiai hallgató

„Igen, megkaptam, amit szerettem volna. Kutatás szempontjából azt kaptam, amit vártam.” – gyógyszerész indiai hallgató

„Igen, elégedett vagyok. Szeretem a projektet, amin dolgozok és a számomra elérhető infrastruktúra is jó. Elérem a megfelelő könyveket, az internetet és van egy rendszer, amin dolgozhatok és egy projekt, amit nagyon szeretek.” – biológus indiai hallgató

„Amikor idejöttem otthagytam az állásomat Indiában, de itt jobb is nekem. Ez a hely nem zsúfolt, mindenki ismer mindenkit, nagyon szeretem ezt az érzést.” – biológus indiai hallgató

Kiemelendő, hogy a kutatás második szakaszában megjelenik a szájreklámok szerepe a PhD hallgatók körében a nélkül is, hogy rákérdeztem volna. Az egyik hallgató annyira elégedett volt, hogy már ajánlotta is a képzést másnak is, aki az interjú idején már egy irodában is ült vele. A PhD hallgatók elégedettek az órai munkákkal, kedvelik témavezetőjüket, jól érzik magukat a helyükön és külön kellemes meglepetésként élték meg, hogy az egyetem finanszíroz számukra bizonyos konferenciákat.

„Igen, elégedett vagyok. Különösképpen az intézettel, ahol vagyok. Ha újra vissza kéne jönnöm valamit tanulni, megtenném. Annyira elégedett vagyok, hogy már ajánlottam is (másoknak), és ott van az élő példa (e közben egy hallgatótársára mutat az iroda másik felében). Ajánlottam neki a képzést és most már itt van velem, ugyan ezen az egyetemen, ugyanebben a programban.” – namíbiai hallgató

„Az órai munkák jók és a témavezetőm is nagyon kedves, nagyon sokat segít.” – informatikus indiai hallgató

„Természetesen (elégedett vagyok). Nagyon jól érzem magam itt, boldog vagyok. Egy plusz az, hogy elutazhatsz az egyetem finanszírozásával egy másik országba konferenciára. Ez egy kellemes meglepetés volt.” – ecuadori hallgató

„Mindenki nagyon kedves és segítőkész.” – gyógyszerész indiai hallgató

A kutatás második szakaszában nem túl sok olyan tényezőt említettek, mellyel kapcsolatosan elégedetlenek lettek volna, ám ők is negatívumként élik meg a nyelvi akadályokat, a bürokráciát és azt, hogy nincsen elegendő mennyiségű workshop.

„Nem tudok konferenciákra és workshopokra menni, mert mind magyarul vannak. Bármilyen anyagot kapunk a kartól, minden magyarul van.” – informatikus indiai hallgató

„Nem azt kaptam, amit vártam teljesen. Nem tudsz az által PhD-t szerezni, hogy egy szobában ülsz. Meg kell nézned, hogy más emberek mit csinálnak. Indiában már megcsináltam egy év PhD-t és ott sokkal több workshopra jártunk, minden angolul volt.” – informatikus indiai hallgató

„Igen, megfelel (az elvárásaimnak), de minden olyan lassú (bürokrácia) és nem értem miért.” – vietnámi hallgató

A kutatás harmadik szakaszában ismét megkérdeztem a PhD hallgatókat is elégedettségükről és egyértelmű volt, hogy összességében nagyon elégedettek, elégedetlenségükért pedig csupán néhány tényező felelős. Az oktatókkal és az egyetemmel egyértelműen elégedettek, a hallgatók többsége azt kapta, amit várt, vagy a vártnál többet. Elvárásaik azonban saját elmondásuk szerint változtak is az évek során.

„Nagyon szeretem a kutatást és az oktatókat itt, mindenki nagyon kedves és támogató. Mindenkivel nagyon jó tapasztalatom volt, az órák is nagyon jók voltak.” – biológus indiai hallgató

„Az egyetem jó volt, sok segítséget kaptam a tanároktól, ezért tudtam 3 év alatt befejezni.” – namíbiai hallgató

„Többet kaptam, mint amit vártam.” – ecuadori hallgató; „Bármilyen kurzust vettem fel, mindet élveztem. Nem azt kaptam, amit vártam, hanem annál sokkal többet.” – indiai gyógyszerészhallgató).

„Azt hiszem az elvárásaim változtak ahhoz képest, mint mikor idejöttem. Befejeztem az óráimat, vagyis a kreditek teljesítését. Augusztusban konferenciára megyek és utána lehet, hogy megjelenik két cikkem.” – vietnámi hallgató

A hallgatók kiemelik azt is, hogy a kulturális különbségek és a saját gondolataik önállósága saját országukhoz képest hatalmas szabadságot és boldogságot adnak nekik. Annyira tetszik a megkérdezett hallgatóknak az ország, az életkörülmények és a szórakozási lehetőségek, hogy akár itt is maradnának a jövőben.

„A saját gondolataim után mehetek, nem csak más módszereit és a protokollt követhetem, ezért jöttem, igazából ezért hagytam ott az országomat. Nagyon boldog vagyok. Azt vártam, hogy saját döntéseket hozhatok majd és az, hogy Európába és Magyarországra jöttem, megadta nekem ezt. Ez egy nagy dolog egy olyan lány számára, aki Indiából jött.” – biológus indiai hallgató

„Az életkörülmények jobbak, mint amit vártam. Nem kell minden nap egy borzalmas közlekedési dugó közepén ülni.” – ecuadori hallgató

„Igen elégedett vagyok. Szegeden az élet nyugodt és ez számomra jó.” – vietnámi hallgató

„Elégedettebb vagyok az iskolán kívüli dolgokkal, mint a kutatáshoz kapcsolódókkal. Mindig szórakozni járok.” – indiai gyógyszerészhallgató

Habár megjelentek, de sokkal kisebb arányban voltak jelen elégedetlenséget kiváltó tényezők a kutatás harmadik szakaszában. Az egyik hallgató kezdetben nem ismerte fel az egyetemi kurzusok hasznosságát, a többi hallgató pedig a megfelelő források elérését és a legújabb statisztikai módszerek tanítását hiányolta. Iskolán kívüli tényezővel való elégedetlenséghez vezethet, hogyha a külföldi hallgatók megtudják, hogy számukra az albérletárak magasabbak, mint magyar társaik számára.

„Több konferencián és nyári egyetemen szerettem volna részt venni. Ezzel annyira nem voltam elégedett.” – informatikus indiai hallgató; „Szerintem a külföldi hallgatókat jobban kellene segíteniük a karon.” – ecuadori hallgató

„Az első félévben nem nehezen találtam meg hogyan tudnék fejlődni az itteni kurzusok segítségével.” – ecuadori hallgató

„Nem hiszem, hogy hozzájutunk a megfelelő folyóiratokhoz, mert az egyetem sokat nem vesz meg.” – indiai gyógyszerészhallgató

„Talán frissebb statisztikai elemzéseket tanulhattunk volna.” – namíbiai hallgató

„A közlekedés tökéletes, a lakhatás is jó, de most tudtam meg, hogy a külföldi hallgatók számára más áron adják ki a lakásokat.” – namíbiai hallgató

Összességében jól megfigyelhető, hogy a PhD hallgatók elégedettebbek voltak, mint az alap és mesterképzéses hallgatók, elégedetlenségükhöz pedig csupán néhány tényező járult hozzá, mint például a folyóiratok nehéz elérhetősége, a nyelvi akadályok és a bürokrácia. Egyértelműen kirajzolódik az is, hogy érzelmileg is kötődnek a szegedi tanulmányaikhoz, hiszen a kutatás harmadik szakaszában már nem az oktatókról és a kurzusokról beszéltek, mint a második szakaszban, hanem arról, hogy mennyire élvezték a tanulmányaikat és a Szegeden töltött időt, mennyi barátot és jó emléket szereztek. A PhD hallgatók elégedettségét és elégedetlenségét befolyásoló tényezőket a 31. táblázat összegzi.

31. táblázat: Elégedettség főbb eredményei PhD képzést végző hallgatók körében

	Egyetemmel kapcsolatos	Nem egyetemmel kapcsolatos
Elégedettség	kutatási módszertan	mindenki ismer mindenkit
	kutatói önállóság	boldog, kedves, segítőkész emberek
	minőségi publikációk	életkörülmények
	kutatási projektek	szórakozási lehetőségek
	egyetemi infrastruktúra	életkörülmények
	intézet és oktatók	nem zsúfolt város
	órai munkák minősége	
	konferencia részvételi lehetőségek	
Elégedetlenség	folyóiratok nehéz elérhetősége	magasabb albérletárak külföldieknek
	nem friss módszertan oktatása	
	nyelvi akadályok	
	szakmai programok hiánya	
	bürokrácia	
	haszontalan kurzusok	
	segítségnyújtás hiánya	

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Az eredményeket összevetve azt láthatjuk, hogy a három képzési szint közül a PhD hallgatók eredményei ötletekben és tényezőkben gazdagabbak és komplexebbek, mint az alap- és mesterképzéses hallgatóké, ám mindhárom szinten érdemes elégedettséget vizsgálni, hiszen a kutatási eredmények azt igazolják, hogy az átfedések ellenére újabb és újabb tényezőt fedhetünk fel egy-egy képzési szinten.

7.1.3.3. Lojalitással és szájreklámmal kapcsolatos eredmények

A kutatás harmadik szakaszában az elégedettséget és elégedetlenséget befolyásoló tényezők mellett a hallgatók lojalitására is próbáltam fényt deríteni, és célom az volt, hogy megtudjam vajon létezik-e a lojalitás, mint fogalom a felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók körében és amennyiben igen, hogyan határozható meg. Arra is keresem a választ, hogy a szájreklám külön tényezőként vagy a lojalitás részeként értelmezhető. Az eredmények bemutatásánál a korábbiakhoz hasonló logikát követve képzési szintenként részletezem a mélyinterjúkat.

A szájreklám már az első szakaszban felmerült a hallgatók által adott válaszokban, mely a WOM fontosságát jelzi. Reichheld (2003) definícióját és a lojalitás és szájreklám területen végzett korábbi kutatásokat (Oliver 1999; Reichheld et al. 2000; Elliot – Healy 2001; Reichheld 2003; Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Giner – Rillo 2016), vagyis a lojalitás komplex megközelítését alapul véve, a harmadik szakasz során azt kérdeztem meg a hallgatóktól, hogy újra vásárolnák-e a szolgáltatást (tanulás a Szegedi Tudományegyetemen, Szegeden), vagyis újra választanák-e az adott képzést és ajánlanák-e barátaiknak vagy ismerőseiknek. Ezen felül arra is kitértünk, hogy ők lojálisnak érzik-e magukat, ha igen, akkor pontosan miért és mihez lojálisak, és hogyan definiálnák a lojalitást.

Alapképzés

Az alapképzéses hallgatók esetén a lojalitással kapcsolatos eredmények igen változatosak. Az alábbi interjúrészletek előtt nem kérdeztem rá konkrétan a lojalításra, csupán a szegedi tanulásukról és az azzal kapcsolatos elégedettségéről volt szó, ám ezeket az eredményeket már nem az elégedettség, hanem a lojalitás témakörében tartom relevánsnak. A hallgatók körében megjelent a Szegedhez, az egyetemhez és a barátokhoz való ragaszkodás is. A ragaszkodáson kívül *szomorúság* is jelentkezett a képzés végéhez

közeledve. A ragaszkodás fontos eleme lehet a lojalitásnak, hiszen amennyiben ez nincsen meg, nem alakul ki olyan szoros kötődés a hallgató és az egyetem/város/barátok között.

„Az első évben még át szerettem volna menni Budapestre tanulni, mert először oda felvételiztem, de nem vettek fel az életkorom miatt. Azt gondoltam, hogy amikor 18 leszek, akkor majd visszamegyek Budapestre, de másodévben, amikor már mehettem volna, megkérdezték tőlem, hogy szeretnék-e és azt mondtam, hogy nem. Budapest egy gyönyörű város, de tényleg sokkal jobban szeretem Szegedet.” – kazahsztáni hallgató.

„Nagyon-nagyon szomorú vagyok, hogy végzek a sulival. Szomorú vagyok és nem akarok még végezni, ki akarom tolni a tanulmányaimat, hogy még egy évet mindenki itt maradjon.” – kazahsztáni hallgató

„Nekem nagyon tetszik a Szegeden való tanulás, de kell valaki, aki szintén külföldi, mert érzem, hogy furcsa, hogy én vagyok az egyetlen külföldi (abban az adott képzésben). De ha több külföldi van, akkor szerintem jobb lesz az egyetem.” – tunéziai hallgató JGYPK.

A mélyinterjúk során a szakirodalmi feldolgozás alapján rákérdeztem arra, hogy a hallgatók újraválasztanák és továbbajánlanák-e a képzést és a szegeden való tanulást. Az alapképzéses hallgatók közül hárman *újraválasztanák*, egyikük kisebb módosítással. Két hallgató azonban nem választaná újra, mert egyikük inkább Budapestre menne, a másik hallgató pedig csalódott az egyetemben, mert nem fogadták el az országában korábban teljesített krediteket és kurzusokat a megígérték szerint.

„Igen, mindenképpen igen.” – kazah hallgató

„Igen, újraválasztanám.” – török hallgató

„Igen, de nem magyar képzésben, hanem angol képzésben.” – vietnámi hallgató

„Nem választanám újra, mert nem tartották be az ígéretüket (hogy a hallgató teljesített féléveit elfogadják).” – tunéziai hallgató MGK

„Hát inkább TF-re mennék Pesten.” – tunéziai hallgató JGYPK

Az újraválasztással majdnem megegyező eredményt hozott a *továbbajánlás* is, hiszen az öt alapképzéses hallgatóból négy ajánlaná másoknak is, vagy már meg is tette azt, egy hallgató pedig talán ajánlaná. A kazah és vietnámi hallgatók itt is lojalitásukról tettek tanúbizonyságot, hiszen ők már másik egyetemről és országból is csábítottak hallgatókat Szegedre. A török hallgató cselekedetei szintén lojalitásról tanúskodtak.

Egyedül a tunéziai hallgató nem tudta biztosan, hogy ajánlaná-e az egyetemet másoknak, hiszen nem akarja, hogy más hallgató is magára maradjon, mint ő. Az alapképzéses hallgatók újraválasztásának és továbbajánlási hajlandóságnak összesítését a 32. táblázat tartalmazza.

„Igen, már ajánlottam néhány ismerősömnek, hogy jöjjön ide tanulni. Még egy budapesti barátomat is rávettem, hogy jöjjön át ide.” – kazah hallgató; „Több ismerősöm már idejött.” – vietnámi hallgató

„Igen, igazából már megtettem és még mindig ajánlom. Ha valaki a Magyarországon való tanulásról kérdez, egyből azt mondom nekik, hogy Szeged. Sehová máshová. Budapest túl nagy város ahhoz, hogy a tanulmányaidra koncentrálj, de Szeged szép, a városi és az egyetemi lehetőségek adottak a diákléthez.” – török hallgató

„Hát Szeged jó, minden jó és kicsi a város, nekem tetszik, csak az egyetem... nem akarom azt, hogy valaki egyedül külföldi és mindenki más magyar. Nekem csak ez a probléma.” – tunéziai hallgató JGYPK

32. táblázat: Újraválasztás és továbbajánlás az alapképzéses hallgatók körében

	Igen	Nem	Talán
Újraválasztás	3	2	-
Továbbajánlás	4	-	1

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A mélyinterjúk során utolsó két lojalitással kapcsolatos kérdésem az volt, hogy a hallgatók lojálisnak érzik-e magukat és mit jelent számukra a lojalitás. Eltérő és igen érdekes válaszok és eredmények születtek. A kazah hallgató egyenesen *megvédte* az egyetemet és Szegedet a többi barátjával szemben, akik Budapesten és Debrecenben tanultak, valamint a jövőben *büszkeséggel* fog visszagondolni szegedi éveire, Szegedet *otthonának* tekinti. Szintén *büszkeség* érzésként definiálta a lojalitást a vietnámi hallgató, s török hallgató szerint pedig a lojalitáshoz először *szereetet* szükséges és egy *jó kapcsolat* a lojalitás tárgyával. A megkérdezett alapképzéses hallgatók közül csupán egy hallgató nem érzett semmiféle kötődést vagy elköteleződést az egyetem iránt. Az alapképzéses hallgatók válaszai alapján született eredményeket a 33. táblázat foglalja össze.

„Néhány kazah barátom Budapesten és Debrecenben tanul. Meghívtam őket Szegedre, és azt mondták, hogy Szeged, ott nincsen semmi. Nem tudom, hogy ez lojalitás-e vagy sem, de megvédtem Szegedet, hogy ez a legjobb egyetem Magyarországon és ne mondjatok ilyeneket. Még a rangsort is megkerestem és elküldtem nekik. Szerintem számomra ez a lojalitás, megvédeni az egyetememet, a városomat. Nem itt születtem, nem itt nőttem fel, de valami okból kifolyólag, ha megkérdezik, hogy mi a szülővárosod, Szegedet is mindig megemlítem. Szeged is az otthonom, nagyon szeretem. Szeged egy különleges hely számomra. Biztosan vissza fogok jönni a jövőben. Szeretnék visszajönni idősen és elmondhatom majd, hogy itt tanultam.” – kazah hallgató

„Én lojális vagyok és szerintem valamikor befejezem az egyetememet és amikor dolgozok, mindig büszkeséggel mondhatom, hogy én itt tanultam, itt voltam. Ez az a hely, ahonnan minden indult.” – vietnámi hallgató

„Ahhoz, hogy lojális legyél, először is szeretet szükséges. Tehát ha már van egy belsőleges kapcsolatod az egyetemmel, utána beszélhetünk lojalitásról. Már az elején szerettem ezt az egyetememet és a könyvtárat, ez volt az oka annak, hogy megszerettem az egyetememet és a tanulmányaimat. Összességében mondhatjuk azt, hogy lojális vagyok.” – török hallgató

„Az egyetemhez nincsen kötődésem.” – tunéziai hallgató MGK

33. táblázat: Lojalitás értelmezése alapképzéses hallgatók szerint

Egyetemmel kapcsolatos	Nem egyetemmel kapcsolatos	Mindkettő
szomorú búcsúvétel	Szeged = otthon	Szeged diákváros
büszkeség	honvágy	diákélet
szeretet		újraválasztás
jó kapcsolat		továbbajánlás
		ragaszkodás
		barátok
		megvédés
		visszavágyás
		meggyőzés

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Mesterképzés

A legtöbb mesterképzéses hallgató elégedettsége abban mutatkozott meg, hogyha tehetnék, újraválasztanák az egyetemet és az adott képzést. A hallgatók döntő többsége hajlandóságot mutatott az iránt is, hogy a jövőben továbbadja az ország és az egyetem hírnevét barátainak és ismerőseinek. Sőt, már a megkérdezés idején volt olyan diák, aki addigra már ajánlotta az egyetemet barátainak, akik addigra meg is kezdték tanulmányaikat a Szegedi Tudományegyetemen.

„Igen, biztosan (újraválasztanám). Ezen nem kell gondolkodnom.” – kolumbiai hallgató

„Igen, miért ne, ha ők is keményen tanulnak.” – tunéziai hallgató

„Egyértelműen. Már ajánlottam is pár barátomnak.” – kolumbiai hallgató

„Már ajánlottam pár filippínói hallgatónak, akik Koreában tanulnak.” – koreai hallgató

„Igen, biztosan. Az egyik barátom is már Szegeden van. Ajánlottam neki, hogy tanuljon azon a szakon, amin én. A másik barátom pedig jön majd Szegedre, mert szintén ajánlottam neki.” – laoszi hallgató

Az elégedetlenségből fakadóan volt olyan diák, aki nem volt biztos a képzés újraválasztásában, és ha mégis úgy döntene, hogy újraválasztja, azt kis változtatással tenné. Még azok a hallgatók, akik nem voltak teljesen elégedettek, azok is ajánlanák, vagy akár már ajánlották is az egyetemet bizonyos okok miatt és ebben az esetben figyelmeztették társaikat a hátrányokról is. A lojalitással kapcsolatos főbb eredményeket a 34. táblázat tartalmazza, melyből jól látható, hogy az alapképzéses hallgatókkal ellentétben mindenki biztosan továbbajánlaná a képzést és az újraválasztási arány is kicsit magasabb.

„Nehéz kérdés. Nem tudom, hogy túlélném-e Szegeden.” – törökországi hallgató

„Igen, de mindenképpen változtatnék valamin. Talán nem Szegedet, hanem Budapestet választanám és iskolán kívüli tevékenységeket is végeznék.” – algériai hallgató

„Már ajánlottam másoknak. Legalább három ember van most (aki miattam jött ide), miután látták, hogy Magyarországon tanulok. Ez olyan, mint egy lánc.” – török hallgató

„Ajánlottam neki pár okból és figyelmeztettem is pár dolog miatt.” – török hallgató

34. táblázat: Újraválasztás és továbbajánlás a mesterképzéses hallgatók körében

	Igen	Nem	Talán
Újraválasztás	5	-	1
Továbbajánlás	6	-	-

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Az alapképzéses hallgatókhoz hasonlóan a mesterképzéses diákokat is megkérdeztem arról, hogy lojálisak-e és mit gondolnak, hogyan definiálható a hallgatói lojalitás. Több különböző aspektusból ragadták meg a fogalmat és majdnem mindenki számára mást jelentett lojálisnak lenni, ám találhatunk hasonlóságot az alapképzéses hallgatók által említett tényezőkkel kapcsolatosan. A kolumbiai hallgató a *tradíciók tiszteletét* és az egyetem jobbá tételét érti lojalitás alatt. Ehhez hasonló a koreai hallgató meglátása is, aki az egyetem és Magyarország *támogatásában* látja a lojalitást. A tradíciók tisztelete és támogatása mellett felmerült az ország megfelelő képviselője, a török hallgató ugyanis az egyetem *nagykövetének* érzi magát.

„Lojálisnak tartom magam mind a kolumbiai egyetememhez, mind pedig a Szegedi Tudományegyetemhez. A lojalitás a tradíciók tiszteletét jelenti és olyan tetteket, melyek hozzájárulnak, hogy az egyetem még jobb legyen.” – kolumbiai hallgató

„Lojális vagyok a Szegedi Tudományegyetemhez és Magyarországhoz. A lojalitásom azt jelenti, hogy bármikor támogatom az egyetemet és Magyarországot, ami a második otthonom.” – koreai hallgató

„Számomra a lojalitás azt jelenti, hogy jól képviseljem az országot nemzetközi környezetben. Ez a környezet lehet akár konferencia, munkahely vagy egyéb más hely Magyarországon kívül. Ilyen tekintetben lojálisnak gondolom magam az egyetemhez. Azt érzem, hogy egy nagykövet vagyok még az után is, hogy lediplomáztam.” – török hallgató

A disszertáció konceptualizálás és operacionalizálás szempontjából lényeges eredmény, hogy a laoszi hallgató úgy gondol a lojalításra, hogy alatta a reklámozást, vagyis a *szájreklámot* jelenti. Az algériai hallgató pedig *hálával* azonosítja a lojalitást, mert sosem felejt el, hogy mit kapott a helytől vagy egy bizonyos személytől. A mesterképzéses hallgatók válaszai alapján született eredményeket a 35. táblázat foglalja össze.

„Igen, szerintem lojális vagyok. Számomra a lojalitást azt jelenti, hogy más embereknek reklámozom az egyetemet és bármikor megkérdezik, hogy melyik a legjobb hely tanulásra, a Szegedi Tudományegyetemet mondom.” – laoszi hallgató

„Igen, azt mondhatom, hogy lojális vagyok a Szegedi Tudományegyetemhez, hiszen nem hagyhatom figyelmen kívül azt a tényt, hogy itt szereztem a diplomámat. Számomra a lojalitás azt jelenti, hogy nem felejtetem el, hogy mit kaptam egy személytől vagy egy helytől.” – algériai hallgató

35. táblázat: Lojalitás értelmezése mesterképzéses hallgatók szerint

Egyetemmel kapcsolatos	Nem egyetemmel kapcsolatos	Mindkettő
tradíciók tisztelete		támogatás
egyetemi nagykövet		szájreklám
hála		újraválasztás
		továbbajánlás

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

PhD képzés

A lojalitással kapcsolatosan a PhD hallgatók véleményét is megkérdeztem, az újraválasztással és a továbbajánlással kezdtük a témakört, és a hat hallgató közül négyen egészen biztosan újra a Szegedi Tudományegyetemet választanák, az indiai biológus hallgató szerint pedig élete legnagyobb döntése volt az, hogy idejött tanulni. Egyetlen hallgató volt, aki nem jönne újra Szegedre tanulni, de hangsúlyozta, hogy ez az ő személyes preferenciája és ez nem jelenti azt, hogy az SZTE nem egy jó egyetem.

„Igen, egészen biztosan. Az, hogy idejöttem, életem legnagyobb döntése volt és teljesen jó irányba változtatta meg az életemet. Egy valóra vált álom.” – indiai biológus hallgató

„Igen, mert Szeged tökéletes a tanulásra, nyugodt, csöndes és nagyon sok nemzetközi hallgató van.” – indiai informatikus hallgató

„Igen, újra ezt választanám, mert ez egy nagyon jó intézet.” – indiai gyógyszerészhallgató

„Ez egy nagyon nehéz kérdés. A válaszom nem. Sajnálom, de őszintének kell lennem. De ez nem azt jelenti, hogy a Szegedi Tudományegyetem nem egy jó egyetem és hogy Szeged nem egy jó város.” – vietnámi hallgató

Ami a továbbajánlást illeti, annak ellenére, hogy nem minden hallgató választaná újra a szegedi tanulást, mind a hatan ajánlanák vagy már ajánlották is ezt másoknak. Esetenként az is előfordult, hogy akinek ajánlották a Magyarországon való tanulást, azok az emberek már itt is vannak Magyarországon, ám nem feltétlenül Szegeden. Ez azt mutatja, hogy nem csupán az egyetemi ajánlások fontosak, hanem az országban való tanulás lehetőségének továbbadása is jelentős elem a lojalításban. Az újraválasztással és továbbajánlással kapcsolatos főbb eredményeket a 36. táblázat tartalmazza, melyből jól látható, hogy az alapképzéses hallgatókkal ellentétben és a mesterképzéses hallgatókhoz hasonlóan mindenki biztosan továbbajánlaná a képzést, az újraválasztási arány pedig hasonló a mesterképzéses hallgatókéhoz.

„Igen, már ajánlottam.” – indiai biológus hallgató; „Igen, természetesen” – ecuadori hallgató

„Egyértelműen, már ajánlottam is pár ismerősömnek, még a bátyámnak is.” – indiai gyógyszerészhallgató

„Már ajánlottam az unokatesómnak és a bátyámnak. A bátyám Írországba is mehetett volna egyetemre. Oda szeretett volna menni, de ajánlottam neki, hogy jöjjön ide, és jövőre végez a BME-n.” – indiai informatikus hallgató

„Igen, és valaki már itt is van Szegeden.” – namíbiai hallgató

„Igen, teljes mértékben. Tavaly két barátom is idejött tanulni.” – vietnámi hallgató

36. táblázat: Újraválasztás és továbbajánlás PhD képzéses hallgatók körében

	Igen	Nem	Talán
Újraválasztás	4	1	1
Továbbajánlás	6	-	-

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A PhD hallgatókat is megkérdeztem arról, hogy lojálisak-e az egyetemhez és a szegedi tanulmányaikhoz, mely kérdésre pozitív válaszokat kaptam. Azt is szerettem volna kideríteni, hogy számukra mit jelent a lojalitás. A korábbi eredményekhez hasonlókra jutottunk, hiszen újra megjelent a továbbajánlás, a pozitív szájreklám szerepe, mert az indiai biológus és informatikus hallgatók számára a lojalitás azt jelenti, hogy ők a negatívumok ellenére is csak pozitívan nyilatkoznak az egyetemről. Valaki számára abban rejlik a lojalitás, hogy a leendő munkája során hogyan fogja tisztelni azokat az értékeket,

melyeket itt kapott, míg más az örömteli visszaemlékezéssel azonosítja a lojalitást. Megjelenik a reciprocitás is, mint lojalitás ismérve, mert az egyik hallgató szerint, ha az egyetem és az ottani emberek adnak neki valamit, azt viszonzva lojális lehet a hallgató. A PhD hallgatók lojalitásának tényezőit a 37. táblázat foglalja össze.

„Igen, mert az egyetem olyan lehetőségeket ad és olyan sok módját tanítja meg a kutatásnak, amit sosem tanultam volna, ha nem vesznek fel ide.” – namíbiai hallgató

„Az első dolog, ami eszembe jut az, hogyha az egyetemről leendő hallgatóknak, barátoknak és kollégáknak mesélünk, akkor mindig pozitív szemszögből mesélnék az egyetemről.” – indiai biológus hallgató;

„Igen, lojális vagyok. Mindegy, hogy mennyire nehéz a szituáció, nem hiszem, hogy bármi rosszat mondanék az egyetemről és a rossz élményeimről itt. Szerintem ez a lojalitás.” – indiai informatikus hallgató

„Amikor kimondtad, hogy lojalitás, ami először beugrott az volt, hogy hogyan fogjuk végezni a munkánkat, amikor hivatásos kutatók leszünk, és hogyan fogjuk tisztelni azokat az értékeket, amiket az egyetemen tanultunk.” – ecuadori hallgató

„Számomra a lojalitás azt jelenti, hogy valamit vissza kell adnom az egyetem számára, hiszen az egyetem is sokat adott nekem a kutatás miatt, így ezt viszonznom kell kutatásokkal. Szeretem, hogy az oktatók és hallgatók között kapcsolat van és hogy többé teszik az egyetemet. Valójában minket is számít, a személyes kapcsolatok is számítanak. Néhány év után úgy érezzük, hogy egy család vagyunk, és a családot nem hagyjuk el.” – indiai gyógyszerészhallgató

„Ha befejeztem a tanulmányaimat és visszamegyek az országomba, Szegedre úgy fogok visszagondolni, mint egy jó város, jó egyetem és nagyon sok jó emlék. Azt hiszem, számomra ezt jelenti a lojalitás.” – vietnámi hallgató

37. táblázat: Lojalitás értelmezése PhD képzéses hallgatók szerint

Egyetemmel kapcsolatos	Nem egyetemmel kapcsolatos	Mindkettő
továbbajánlás	Magyarország továbbajánlása	továbbajánlás
pozitív szájreklám	ragaszkodás a városhoz	munkatársak
értékek tisztelete		örömteli visszaemlékezés
reciprocitás		

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A lojalitással kapcsolatos eredmények arra engednek következtetni, hogy eltérések és hasonlóságok is vannak a képzési szintek közötti lojalitás megítélésében a külföldi hallgatók körében, ám a lojalitást helyesebbnek ítélem nem képzési szint szerint vizsgálni, hiszen az eredmények alapján láthattuk, hogy egy alapképzéses hallgató is lehet nagyon elkötelezett, míg egy PhD hallgató is lehet kevésbé elkötelezett. Azt gondolom, hogy helyesen sorolandó a külföldi hallgatói lojalitás a komplex lojalitás megközelítésébe, hiszen a továbbajánláson és újraválasztáson kívül megjelenik az érzelmi kötődés, ragaszkodás, szeretet és büszkeség is a hallgatók körében. Fontos eredmény az is, hogy a lojalitással szorosan összekapcsolják a hallgatók a továbbajánlást és a pozitív szájreklámot, mely következtetés összhangban van a szakirodalommal. A lojalitással kapcsolatos tényezőket a 38. táblázat tartalmazza, melyben az összes képzési szint eredménye megtalálható.

38. táblázat: Lojalitás értelmezése a kutatásban részt vett hallgatók szerint

Egyetemmel kapcsolatos	Nem egyetemmel kapcsolatos	Mindkettő
érzelmi kötődés (szomorú búcsúvétel, szeretet, büszkeség, hála, baráti és munkahelyi kapcsolatok)	Szeged (otthon, barátok, szórakozás, honvágy, ragaszkodás)	Szeged (diákváros, diákélet)
tradíciók, értékek tisztelete	Magyarország (jó egyetemek)	újraválasztás
pozitív szájreklám (egyetemi nagykövet)		továbbajánlás
reciprocitás		érzelmi kötődés (ragaszkodás, visszavágyás, barátok, örömteli visszaemlékezés)
		pozitív szájreklám (megvédés, meggyőzés)

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Az eredmények alapján az egyetemmel kapcsolatos lojalitás tényezők között említhetjük az érzelmi kötődést, a tradíciók és értékek tiszteletét, a pozitív szájreklámot és a reciprocitást, míg nem kimondottan egyetemmel kapcsolatos tényezők a városhoz és Magyarországhoz való kötődés és ragaszkodás. Mind egyetemi mind pedig nem egyetemi szinten megjelenik a város szeretete, az újraválasztás és továbbajánlás lehetősége, az érzelmi kötődés, és a pozitív szájreklám.

7.1.4. A kvalitatív kutatás eredményeinek összefoglalása

A disszertáció kvalitatív kutatásának keretében longitudinális mélyinterjúkat készítettem, melyhez interjúalanyaim képezték a válaszadók panelét, hiszen a kutatás három fázisa során ugyanazokkal a külföldi hallgatókkal végeztem a vizsgálatot annak érdekében, hogy felfedjem elvárásaikat, elégedettségüket, lojalitásukat és ezen tényezők közötti összefüggéseket a magyar felsőoktatásban töltött éveik alatt.

A kvalitatív kutatás eredményei alapján láthatjuk, hogy a szájreklám (WOM) már az interjúsorozat első szakaszában megjelenik, hiszen a válaszadók megemlítették azt, mint egy befolyásoló tényezőt döntésükben azzal kapcsolatban, hogy végül Magyarországra és a Szegedi Tudományegyetemre jöjjenek tanulni.

Ami az elvárásokat illeti, láthatjuk, hogy nem minden hallgató tudja pontosan, hogy mit vár az egyetemtől, nem mindenkinek vannak pontos és meghatározott elvárásai, ám ez a képzési szinttől függ leginkább, hiszen a mester és PhD képzésben részt vevő hallgatóknak sokkal konkrétabb, és az iskolához szorosabban kötődő elvárásai voltak, mint az alapszagos hallgatóknak.

Az elégedettség tekintetében az elvárásokon alapuló teória jó kiindulópont lehet a külföldi hallgatók tanulmányozásában, miszerint, ha elvárásaik teljesültek, az elégedettséghez vezethet, ami pozitív szájreklámot eredményezhet, mely szájreklám néhány hallgató számára lojalitást jelenthet. Amennyiben nem teljesülnek az elvárások, az negatív szájreklámhoz vezethet. Az elégedettséget két részre oszthatjuk a hallgatói mélyinterjúk alapján, az egyetemmel kapcsolatos és az egyetemhez nem szorosan kapcsolódó tényezőkkel való elégedettségre.

Összességében a szájreklám kettős szerepet töltött be, hiszen megjelent, mint motiváló tényező a külföldi tanulás választásában és megjelent, mint külföldi tanulási élménnyel való elégedettség eredménye. Ami az újravásárlást illeti, a felsőoktatási szolgáltatás sajátosságai miatt a hallgatók nem tudják – és nem is szükséges számukra – ugyanazt a szolgáltatást kétszer megvásárolni (ugyanazon a karon, ugyanazt a szakot nem fogják kétszer elvégezni). Akkor léphet fel újravásárlás, amennyiben a hallgató egy szak befejezése után az adott egyetemen kíván másik szakot elvégezni, mely feltehetőleg egy az elsőnél rangban fentebb lévő képzés (Mesterképzés, PhD). Ennek következtében a kutatás során az újravásárlást újraválasztással azonosítottam és azt kérdeztem a hallgatóktól, hogy ugyanolyan körülmények között újra a Szegedi Tudományegyetemet választanák-e. A kvalitatív kutatás alapján az újravásárlás és a továbbajánlás jelenléte is egyértelműen

beigazolódott, ezen felül pedig a hallgatók megannyi, számukra lojalitással azonosítható tényezőt vetettek fel. A kutatásban vizsgált fő elméleti dimenziókat a 39. táblázat foglalja össze.

39. táblázat: A kvalitatív kutatásban vizsgált fő elméleti dimenziók összefoglalása

Vizsgálat tárgya	
Elvárások	Léteznek-e konkrét külföldi hallgatói elvárások?
Elégedettség	Egyetemmel kapcsolatos és nem egyetemmel kapcsolatos elégedettség szétválasztható-e?
Lojalitás	Újraátlátás (teljes Magyarországon való tanulási élményt) Továbbajánlás (teljes Magyarországon való tanulási élményt) Lojalitás fogalmának hallgatói meghatározása
Szájreklám	Megjelenik-e a pozitív szájreklám lojalitás esetén? A lojalitást kifejező tényezőnek tekinthető-e?

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A kvalitatív kutatásban vizsgált tényezők időbeli változására reflektálva elmondható, hogy az elvárások és elégedettség tekintetében az alapképzéses hallgatók esetén jobban különváltak az egyetemmel kapcsolatos és ahhoz szorosan nem kapcsolódó tényezők a kutatás utolsó szakaszában, mint a második szakaszban, ez a tendencia azonban a mesterképzéses hallgatóknál nem volt megfigyelhető, mely többek között adódhat a képzés rövidebb időtartamából is. Az alapképzéses hallgatók a kutatás harmadik szakaszában több olyan tényezőt említenek, melyre az egyetemnek nincsen közvetlen hatása, mint például a barátok és Szeged város elhelyezkedése és adottságai. A mesterképzéses hallgatók esetén az elégedettség kapcsán a második és harmadik szakasz során is leginkább az egyetemmel kapcsolatos tényezők jelentek meg hangsúlyosan, és érdekes módon inkább a második szakaszra volt jellemző az egyetemen kívüli tényezők említése. A PhD képzésben résztvevő hallgatók saját elmondása szerint is változtak saját elvárásaik és elégedettségük a Szegeden töltött idő alatt, hiszen ez a fejlődésük egyik velejárója. E mellett a PhD hallgatók esetén rajzolódott ki az is, hogy amíg a második szakaszban leginkább az oktatókról és a kurzusokról beszéltek az elégedettség kapcsán, a harmadik szakasz során már az érzelmi kötődés a tanulmányaikhoz, a tanulás élvezete, a Szegeden töltött minőségi idő, a barátok és a jó emlékek merültek fel.

Kvalitatív kutatásomnak természetesen vannak korlátai, hiszen a külföldi hallgatók eléréséből és a módszertani sajátosságokból adódóan nem állt módomban reprezentatív

felmérést végezni, azonban az eredmények a kvantitatív kutatás alapjául szolgáltak. A kvalitatív eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált tényezők között összefüggés lelhető fel, így tehát lehetséges egy olyan modell kialakítása, melyet kvantitatív módszerrel szükséges tesztelni.

7.1.5. Reflektálás az előzetes feltételezésekre

A kvalitatív kutatás eredményei és azok összegzése alapján ebben a fejezetben reflektálok a kutatás előtt megfogalmazott előfeltevésekre, valamint megvizsgálom, hogy azok elfogadhatók-e vagy sem. A kutatás elején öt előfeltevést támasztottam, melyeket sorban tekintek át.

E1: A külföldi hallgatókban sok esetben csak zavaros elvárások fogalmazódnak meg a külföldi tanulással kapcsolatosan.

Az első előfeltételezést részben elvetem, részben elfogadom, hiszen volt olyan hallgató, aki konkrét elvárásokkal rendelkezett, ám olyan hallgató is volt, akinek csupán általános elvárásai voltak, melyek nem kimondottan az SZTE-re, hanem a továbbtanulásra vonatkoztak, valamint olyan hallgató is akadt, akinek egyáltalán nem voltak specifikus elvárásai. A szakirodalommal egyező eredményeket kaptam, hiszen az idegen országra és felsőoktatási intézményre elvárásokat megfogalmazni kiváltképp nehéz (Ojasalo 2001; Gerdes – Mallinckrodt 2001). Elmondható az is, hogy a képzési szinttől függően változnak a hallgatói elvárások, és ahogyan egyre magasabb képzési szinteket (mester, PhD) vizsgálunk, egyre konkrétabb elvárásokkal találkozhatunk. Míg alapképzés során az egyetemmel és az egyetemhez szorosan nem kapcsolható elvárásokat is találunk, PhD képzéses hallgatók esetén elvárásaik túlnyomó többsége a kutatásokra és az intézmény által biztosított lehetőségekre vonatkozik.

E2: A külföldi hallgatói elvárások és elégedettség között összefüggés fedezhető fel.

A fenti előfeltételezést részben elfogadom, hiszen a kutatás második és harmadik szakaszában feltett kérdések alapján a hallgatók egy részének elégedettsége nagy mértékben függött attól, hogy elvárásaik milyen mértékben teljesültek. Kérdésként azonban felmerül, hogy azoknál a hallgatóknál, akik nem rendelkeztek korábban specifikus

elvárásokkal, mi alapján történhet az elégedettség meghatározása? Ezek alapján tehát az a tény, hogy – az elvárások diszkomfirmációs paradigmája alapján – az elvárások alakítják az elégedettséget külföldi hallgatók esetén, további kvantitatív kutatást igényel.

E3: A hallgatók elégedettségét tekintve különbség tehető az iskolához szorosan, és az ahhoz szorosan nem kapcsolódó tényezők között.

A harmadik előfeltevést alátámasztottnak ítélem, hiszen a mélyinterjú eredményei alapján egyértelműen látszik, hogy az elégedettség nem csupán az egyetemhez szorosan köthető tényezőkkel szemben áll fenn, hanem egyéb olyan szempontokhoz is kapcsolódhat, melyeknek kielégítése nem az intézmény feladata. Ezek az eredmények is megfelelnek a szakirodalomban feltárt tényeknek, miszerint együttesen vizsgálható az egyetemhez és nem szorosan egyetemhez kapcsolódó tényezőkkel való elégedettség (Schertzer – Schertzer 2004; Evans 1972), és ezek a tényezők akár külön-külön is vizsgálhatók (Sultan – Wong 2013a; Sultan – Wong 2013b).

E4: Az elégedettség és lojalitás fogalma szorosan összekapcsolódik, és együttesen vizsgálható külföldi hallgatókkal kapcsolatos kutatások esetén.

A negyedik előfeltételezést is elfogadom, ugyanis az elégedettségükről való beszélgetés során konkrét rákérdezés nélkül is említettek a hallgatók olyan tényezőket, melyek a lojalitáshoz köthetők, ilyenek voltak többek között a továbbajánlás és a hallgatók újraválasztási hajlandósága. Ezek a kutatási eredmények is megfelelnek a szakirodalomban feltártaknak, hiszen a forrásokban gyakori az elégedettség és a lojalitás együttes vizsgálata (Kandampully 1998; Gronholdt et al. 2000; Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Giner – Rillo 2016).

E5: A külföldi hallgatók lojalitása sokrétű, és annak egyik lehetséges kifejező tényezője a pozitív szájreklám.

A hallgatók válaszai alapján arra következtetnek, hogy a lojalitás valóban összetett a felsőoktatásban, melyet számos kutatás vizsgált már (Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Giner – Rillo 2016), ám a lojalitás pontos definiálására nem történtek még kísérletek, a legtöbb kutatásban a különböző tényezőkkel való elégedettséget tekintik a

lojalitás fő indikátorának (Schertzer – Schertzer 2004; Bryla 2014; Giner – Rillo 2016). A felsőoktatásban megjelenő lojalitás definíció hiányának oka az lehet, hogy az igen sokrétű, hiszen a kvalitatív kutatás alapján a megkérdezett hallgatók más és más tényezőt tekintettek a lojalitás ismérvének, ám ennek ellenére sok hasonlóságot is sikerült felfednem. Az eredmények alátámasztották azt is, hogy a pozitív szájreklámot a hallgatók a lojalitást kifejező tényezőként értelmezik, mely eredmény szintén megfelel a szakirodalomban feltártaknak (Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009).

Összességében azt mondhatom, hogy nagyon értékes adatokat nyertem a feltáró jellegű kvalitatív kutatás során, melyek – a szakirodalmi feldolgozás mellett – a kvantitatív kutatásom hipotézisei és a modellem alapjául szolgáltak. A kvalitatív kutatás hozzájárult ahhoz is, hogy az elégedettséget ne kizárólag csupán az intézménnyel kapcsolatosan vizsgáljam, hanem az egyetemhez szorosan nem kötődő tényezőkkel kapcsolatban egyaránt, melyek közül mindkettő hatással lehet a hallgatók lojalítására.

7.1.6. Önreflexió

Kvalitatív kutatás révén fontosnak tartom leírni az eddigi kutatási eredmények esetleges torzításáért felelős tényezőket (Horváth – Mitev 2015). Az elsődleges – és legnagyobb mértékben torzításért felelős – tényező maga a kutató személye lehet, hiszen a longitudinális vizsgálat sajátosságaiból adódóan minden, a kutatásban részt vevő személlyel tartottam a kapcsolatot, ismerték a kutatás lényegét, tudták, hogy a kutatás melyik szakaszában járunk, és hogy összesen több mélyinterjút tervezek lefolytatni velük. A 17 fős panel legtöbb tagjával közösségi médián keresztül tartottuk a kapcsolatot, sokakkal a mai napig jó ismerősök vagyunk, ez által nem csupán az interjúsorozat erejéig tudtunk egymás életének egy-egy részletéről, mely ismertség valamilyen irányban egészen biztosan befolyásolhatta a válaszadókat és a kutatási eredményeket. A lojalitás vizsgálata kapcsán például nem szabad figyelmen kívül hagyni azt aényt, hogy majdnem minden egyes hallgató lojálisnak vallotta magát vagy az egyetemhez, vagy a városhoz, vagy az országhoz, melyben szintén lehetséges, hogy maga kutató személye befolyásolta őket. A disszertációban bemutatott témakörökön felül több alkalommal személyes témákat is érintettünk, többször megnyíltak számomra az alanyok, gyakran kikapcsoltuk a hangfelvételt egy-egy, az interjúalanyt érintő problémás ügy megbeszélése miatt. Szó esett a motivációjukról, jövőbeli terveikről, valamint a Magyarországon szerzett jó és rossz

élményeikről is. A kutatásban résztvevő néhány fővel kialakult személyesebb kapcsolat befolyását nem lehet kizárni a kutatási korlátok felsorolása közül, és a kapott eredményeket körültekintéssel, ezeknek a torzító tényezőknek a figyelembevételével kell kezelni.

Ezeknek az esetleges torzító tényezőknek a csökkentésére igyekeztem a mélyinterjúkat az irodámban, hivatalos és nyugodt körülmények között lefolytatni, mely nem hagyott lehetőséget az interjú tárgyától való eltérésnek. E mellett igyekeztem a közös találkozásokat két részre bontani, így ezek első fele a barátságos újratálalkozás örömeivel telt, amikor megbeszéltük mi történt velünk az interjúk között eltelt időszakban, majd ezt követően egy formálisabb hangnemet megütve tértem át a kutatásra és kezdtük el a mélyinterjúkat és rögzítésüket. Fontos továbbá ehhez kapcsolódóan megjegyezni, hogy kvalitatív kutatás esetén az objektivitás megvalósítása teljes mértékben nem megvalósítható (Horváth – Mitev 2015).

A kutatási eredmények kapcsán további torzító tényező lehet a panelbe bevont hallgatók finanszírozási formája, hiszen az elérési nehézségek miatt kimondottan Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező hallgatók kerültek a panelbe, mely befolyásolhatta elvárásaikat, elégedettségüket és lojalitásukat is, hiszen Erasmusos vagy önköltséges hallgató nem került bele a jelen kutatás paneljébe. Habár Kasza és Hangyál (2018) azt állítja, hogy a Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező hallgatók (preferenciái, demográfiai jellemzői stb.) hasonló tendenciákat mutatnak, mint a többi nemzetközi mobilitási trendé, mégsem állíthatjuk biztonsággal, hogy egy másik hallgatói minta is ugyanezeket az eredményeket hozta volna. A korábban már kifejtett imázskutatásunk kapcsán kirajzolódott, hogy igenis lehetnek különbségek az Erasmus, önköltséges és ösztöndíjas külföldi hallgatók elégedettségében.

Az elvárások témakörénél kapott eredményeket torzító tényező lehet azok utólagos vizsgálata, hiszen ahogy azt a szekunder kutatásban is említettem, a felidézett elvárások megismerését nehezítheti, hogy ebben az esetben már a tapasztalat is befolyásolhatja a hallgatókat, így elvárásuk is módosulhat (Gerdes – Mallinckrodt 2001). A paneles longitudinális kutatásban ennek a torzításnak a kiküszöbölésére azt a módszert igyekeztem alkalmazni, hogy a hallgatókat arra kértem, próbáljanak meg visszaemlékezni arra az időpontra, mielőtt még Magyarországra érkeztek volna és az akkori elvárásaikat mondják el. Természetesen ez a módszer sem küszöböli ki teljes mértékben a korábban taglalt torzítás lehetőségét, és maguk a résztvevő hallgatók is jelezték, hogy elvárásaik az idő haladtával változtak.

7.2. Kvantitatív kutatás

A disszertáció kvantitatív kutatásában a szakirodalmi áttekintés és a kvalitatív kutatás alapján a külföldi hallgatók elvárásait, egyetemmel kapcsolatos, valamint egyetemhez szorosan nem kötődő elégedettségét, lojalitását és a szájreklámot vizsgálom. A korábban megfogalmazott kutatási kérdéseket a szakirodalmi feltárás segítségével a hipotézisek megfogalmazásához kötöm. A fejezetben először megfogalmazom a hipotéziseimet, melyet a kutatásban használt fogalmak mérésének módszertana követ, végül pedig bemutatom a kutatás eredményeit.

7.2.1. A kvantitatív kutatás hipotézisei

Az első kutatási kérdésre (*Az elvárások értelmezhetők-e az egyetemmel kapcsolatos és egyetemen kívüli tényezőkkel szemben támasztott elvárások összességéként?*) a szakirodalom után a kvalitatív kutatás is választ adott, hiszen feltártam kimondottan egyetemre vonatkozó elvárásokat (Byrne et al. 2012; Cheng 2014) és nem szorosan egyetemhez kapcsolódót is (Aldemir – Gülcan 2004; Byrne – Flood 2005). Ezen felül a kvalitatív kutatás eredményei azt mutatták, hogy a külföldi hallgató elvárásai között szerepeltek az egyetemhez és ahhoz szorosan nem kapcsolódó tényezők is, így azt gondolom, hogy az elvárások értelmezhetők a két tényező (egyetemhez kapcsolódó és nem kapcsolódó) összességéként.

Továbbá az előző fejezetek alapján láthattuk, hogy a felsőoktatás szakirodalmában számos kutatás foglalkozik ezen elvárások és az elégedettség közötti kapcsolat feltárásával, melyek közül sok tanulmány a SERVQUAL minőségkonceptiója alapján hasonlítja össze a hallgatói elvárásokat és a tapasztalatot (Yousapronpaiboon 2014; Jager – Gbadamosi 2013; Chui et al. 2016), így meghatározva a hallgatók elégedettségét. Más vizsgálatokban fogyasztói indexekre alapozva kutatják a hallgatók elégedettségét, melyekben az elvárások, mint elégedettséget befolyásoló tényező vannak jelen (Pinto et al. 2013; Eurico et al. 2015; Shabsavar – Sudzina 2017). A jelen disszertációban a külföldi hallgatók külföldi tanulási folyamatának egyik lépéseként jelennek meg az elvárások, melyet követő lépés az elégedettség, így a kettő között kapcsolatot vélek felfedezni. Ezen következtetés és a szakirodalmi feltárás alapján az alábbi hipotézisek állíthatók fel:

H1: Az elvárások hatással vannak az egyetemmel kapcsolatos elégedettségre.

H2: Az elvárások befolyásolják az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettséget.

Második kutatási kérdésemben azt vizsgáltam, hogy *lehetséges-e és értelmezhető-e az elégedettség két különböző aspektusának (egyetemmel kapcsolatos, egyetemhez szorosan nem kapcsolódó) vizsgálata a külföldi hallgatók körében?* Erre a kérdésre a szakirodalom mellett a kvalitatív kutatás is választ adott, hiszen a mellett, hogy a szakirodalomban mindkét aspektusra találunk példát (Alves – Raposo 2009; Mekic – Mekic 2016), a kvalitatív kutatás is felfedte a két szempont jelenlétét a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatók körében.

A korábbi kutatási kérdéshez szorosan kapcsolódik a harmadik kérdés, mely azt vizsgálja, hogy *mely tényezők hatnak az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre?* Először is az egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezőket és azok csoportosítását vizsgálom meg. Az egyetemmel kapcsolatos elégedettségmérések legtöbbször a szolgáltatás minőségének elemeit kutatják saját maguk által meghatározott dimenziók mellett (Lee 2010; El-Hilali et al. 2015; Cardona – Bravo 2012; Owlia – Aspinwall 1996; Lenton 2015; Elliot – Healy 2001). Elliot és Healy (2001) tizenegy dimenzió mentén mérték a hallgatói elégedettséget, mely dimenziók a felsőoktatás hatékonysága, az egyetemi légkör, az egyetemi élet, egyetemi kiegészítő szervezetek, egyén támogatása, hatékonyság, pénzügyi segélyezési hatékonyság, beiratkozásnál történő hatékonyság, biztonságérzet, szolgáltatási kiválóság, és hallgatóközpontúság voltak. Lee (2010) szintén a minőséggel való elégedettséget kutatta, és arra a következtetésre jutott, hogy ez származási ország szerint változhat. Míg El-Hilali és szerzőtársai (2015) három dimenziót vizsgáltak, az egyetem imázsát, a felsőoktatási programot és a tanítási módszereket, addig Lenton (2015) az oktatást, a hallgatók felméréseit, a hallgatóknak nyújtott visszajelzéseket, a hallgatók intézményi támogatását, a szervezetet, az erőforrásokat és a személyes fejlődést vizsgálta. Cardona és Bravo (2012) kutatásukban olyan modellt alkalmaztak, melyben az oktatás és az oktatási folyamat, az infrastruktúra, a hallgatók és oktatók/adminisztratív dolgozók közötti interakció és kommunikáció, és a légkör minőségét vizsgálták. Az egyik talán legátfogóbb kutatást Owlia és Aspinwall (1996) hajtotta végre, akik hat különböző minőségi dimenzióját elemezték a felsőoktatással való elégedettségnek: a megfogható elemeket (felszereltség és létesítmények), a kompetenciát (oktatói szakértelem, teoretikus és gyakorlatias tudás),

hallgatók szükségleteinek megértésével kapcsolatos attitűdöt, tananyag tartalmát, tananyag átadást (hatékony prezentációt és visszacsatolás nyújtását) és a megbízhatóságot.

A fenti források alapján jól látható, hogy nincsen egységesség az egyetemhez kapcsolódó elégedettséget befolyásoló tényezők értelmezésében és csoportosításában sem, így a szakirodalmi áttekintés és kvalitatív kutatás alapján az alábbi átfogó dimenziókat határozom meg, mint egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló vizsgálandó tényezők: tárgyi eszközök, oktatói kompetenciák, tananyag tartalma, attitűd, megbízhatóság, és tananyag átadásának módja. Ezek alapján az alábbi hipotézisek határozhatók meg:

H3a: A tárgyi eszközökkel való elégedettség pozitív hatást fejt ki az egyetemmel való elégedettségre.

H3b: Az oktatói kompetenciák pozitív hatással vannak az egyetemmel való elégedettségre.

H3c: Az órai tananyag tartalma pozitívan hat az egyetemmel való elégedettségre.

H3d: Az oktatók és adminisztratív dolgozók attitűdje pozitív hatással van az egyetemmel való elégedettségre.

H3e: Az oktatók és adminisztratív dolgozók megbízhatósága pozitívan befolyásolja az egyetemmel való elégedettséget.

H3f: A tananyag átadásának módszere pozitív hatással van az egyetemmel való elégedettségre.

A harmadik kutatási kérdéshez továbbra is kapcsolódva (*Mely tényezők hatnak az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre?*) a következőkben a nem egyetemmel kapcsolatos elégedettségre ható tényezőket csoportosítom.

A szakirodalomban kevés olyan kutatás lelhető fel, mely részben vagy kimondottan a külföldi hallgatók elégedettsége kapcsán, az egyetemen kívüli tényezők feltárására koncentrált (Schertzer – Schertzer 2004; Yang et al. 2013; Mihanovic et al. 2016; Machado et al. 2011), valamint ezen tanulmányokban szereplő tényezők gyakran szorosan kapcsolódnak a tantermi tényezőkhez (Yang et al. 2013). Gregg (1972) tartozott az első olyan kutatók közé, aki felismerte, hogy az egyetemen kívüli tényezők is nagyban hozzájárulnak a hallgatók elégedettségéhez, Evans (1972) pedig kijelentette, hogy a társasági élet, az életszínvonal és a légkör is befolyásolja az elégedettséget. Ezekben a kutatásokban fény derül az egyetemen kívüli tényezők fontosságára, és arra is, hogy a hallgatók elégedettsége a tantermen kívüli tényezőktől is nagy mértékben függ, mint

például a megélhetési költségek, a munkalehetőségek (Schertzer – Schertzer 2004), a személyes és társasági élet, a lakóhely, a szórakozási és szabadidős tevékenységek (Billups 2008; Mihanovic et al. 2016), a város és a város nemzetközi légköre (Machado et al. 2011), a kulturális és sportolási lehetőségek (Aldemir – Gülcan 2004), vagy akár a középületek nyitvatartási ideje (Abdullah 2006). A szakirodalmi áttekintés mellett a disszertáció kvalitatív kutatása is igazolta, hogy számos olyan tényező befolyásolhatja a külföldi hallgatók elégedettségét, melyekre az intézménynek nincsen közvetlen hatása. A tényezőket áttekintve egy átfogó csoportosítást hoztam létre, melyek alapján további vizsgálatot igényel az életkörülmények, (nemzetközi) légkör, középületek és közterek, szabadidős létesítmények, munkalehetőségek egyetemen kívüli elégedettségre gyakorolt hatása. Ezen indoklás okán az alábbi hipotézisek fogalmazhatók meg:

H4a: A szegedi élet hatással van az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre.

H4b: Az egyetemen kívüli nemzetközi légkör hatással van az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre.

H4c: A középületek és közterek elérhetősége befolyásolja az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettséget.

H4d: A szabadidő eltöltésére alkalmas létesítmények hatással vannak az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettségre.

H4e: A munkavállalási lehetőségek befolyásolják az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettséget.

A negyedik kutatási kérdésem arra vonatkozott, hogy *az egyetemmel és egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség hatással van-e a külföldi hallgatók lojalitására?* Ennek a kérdésnek a megválaszolására két hipotézist állítottam fel, melyeket az alábbiakban részletezek.

A kutatók az egyetemmel kapcsolatos elégedettség fő kiemelkedő tényezői és lojalitást befolyásoló tényezők között tartják számon a szakok elérhetőségét, a felsőoktatási intézmény elhelyezkedését, nagyságát, komplexitását, az oktatás minőségét (Huybers et al. 2015), az oktatóktól kapott visszacsatolásokat és a velük való kommunikációt (Jager – Gbadamosi 2013), a megfelelő tanulmányi ütemtervet, hallgatókat támogató létesítményeket, fizikai környezetet és felszereltséget (Wiers-Jenssen et al. 2002). Ezek

alapján azt feltételezzük, hogy az egyetemhez szorosan kötődő tényezőkkel való elégedettség befolyásoló hatással fog bírni a külföldi hallgatók lojalítására.

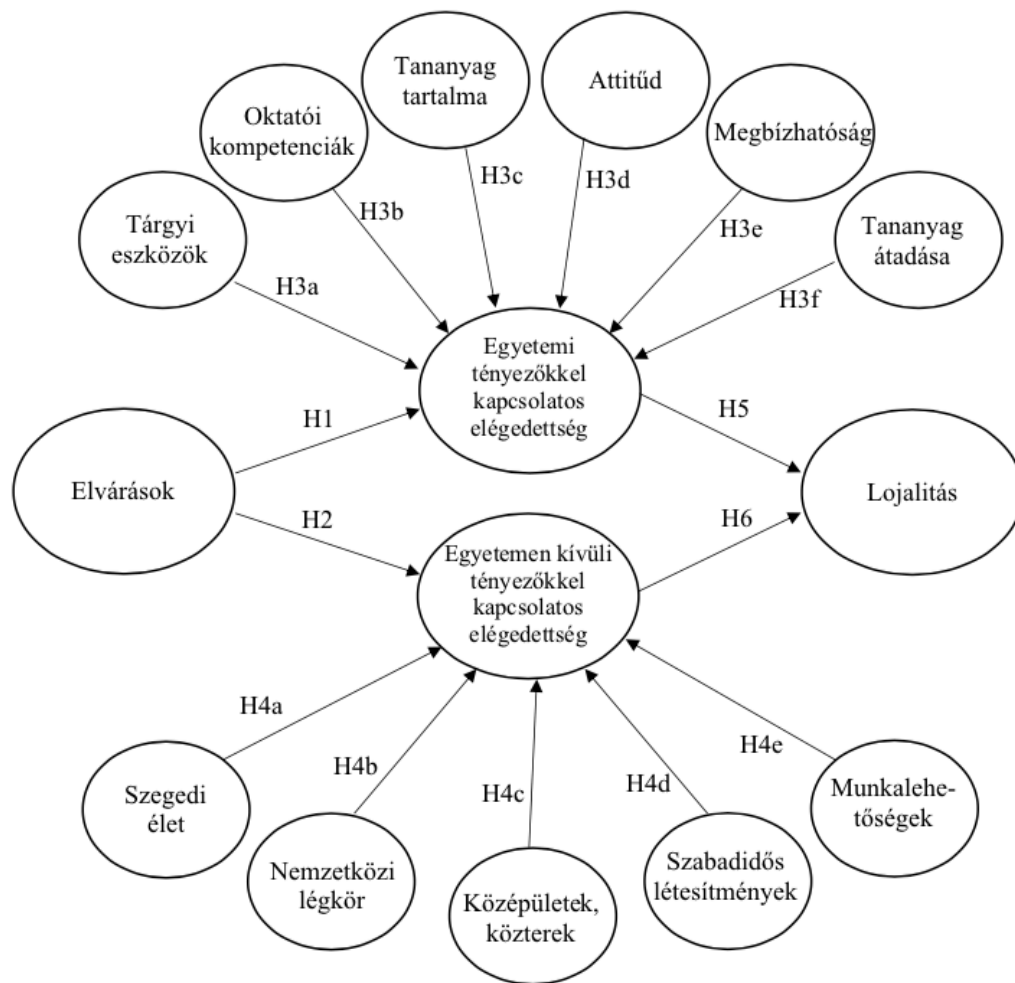
H5: Az egyetemmel való elégedettség pozitívan hat a lojalításra.

Számos tanulmány igazolta az összefüggést a külföldi hallgatók elégedettsége és lojalitása között (Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009; Elliot – Healy 2001; Wiers-Jenssen et al. 2002; Lenton 2015; Cardona – Bravo 2012; Owlia – Aspinwall 1996; El-Hilali et al. 2015; Lee 2010; Schertzer – Schertzer 2004; Giner – Rillo 2016). Ám azokban a kutatásokban, melyekben részben vagy kizárólag az iskolán kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre is fókuszálnak, nem terjedt el széles körben ezen tényezők lojalításra való hatásának vizsgálata (Schertzer – Schertzer 2004; Yang et al. 2013; Mihanovic et al. 2016; Machado et al. 2011). A fentiek alapján az feltételezhető, hogy az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség is pozitívan hathat a külföldi hallgatók lojalítására.

H6: Az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség pozitív hatással bír a lojalításra.

A kvantitatív kutatásban felvázolt hipotéziseket a 7. ábra szemlélteti. A kvantitatív kutatás hipotéziseinek meghatározása után a változók definiálása és mérésének tisztázása következik, melyet a kvantitatív kutatás módszertanának és az eredményeinek bemutatása követ.

7. ábra: A disszertáció kvantitatív kutatásának hipotézisei



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

7.2.2. A modellben megjelenő fogalmak operacionalizálása

A disszertációban megjelenő fogalmak *operacionalizálása* szakirodalmi áttekintésen alapul, a kérdőív elkészítése során pedig arra törekedtem, hogy a korábbi nemzetközi kutatásokban is alkalmazott validált skálákat alkalmazzak. Abban az esetben, amikor nem találtam kimondottan a felsőoktatásra vonatkozó fogalmakhoz kapcsolódó validált skálákat a szakirodalomban, a szekunder kutatás, a korábbi kutatásaink, valamint a kvalitatív kutatás nyújtott segítséget. A disszertáció kérdőívét a *4. sz. melléklet* tartalmazza.

A kutatás szakirodalmi áttekintése alapján az *elvárásokat* olyan egyetemmel kapcsolatos és egyetemhez nem szorosan kapcsolódó felidézett elvárásoknak tekintem, melyeket a hallgatók a külföldön való tanulási folyamattal szemben támasztanak és a tanulási időtartam teljes hosszára vonatkoznak. A mélyinterjúk alapján ezen felül egyaránt tekintem őket zavaros és tiszta elvárásoknak, hiszen némely hallgató egészen tisztán megfogalmazott elvárásokkal rendelkezett, míg sokan nem támasztottak elvárásokat a felsőoktatási intézmény felé (Ojasalo 2001). Az alábbi fogalmi meghatározásból adódóan arra szeretnék fényt deríteni, hogy egyáltalán léteznek-e tisztán megfogalmazott külföldi hallgatói elvárások, és amennyiben igen, azok pontosan mire vonatkoznak, ezért az elvárásokra vonatkozó skála is e szerint alakul (1 – Egyáltalán nem volt ilyen elvárásom; 5 – Teljes mértékben elvártam). A hallgatók általános elvárásait Ostergaard és Kristensen (2006) kutatása alapján mértem 5 fokozatú Likert skálán (12. kérdés), az ezt megelőző kérdések általános, hallgatói státuszra vonatkozó kérdések voltak (ld. *4. sz. melléklet*). A Likert-skálák alkalmazása a felsőoktatásban megjelenő elvárások mérésére nemzetközileg elfogadott és alkalmazott módszertan (Gronholdt et al. 2000; Turkyilmaz et al. 2018), így az egyetemmel kapcsolatos elvárások mérését Owlia és Aspinwall (1996) kutatására, az egyetemhez szorosan nem kapcsolódó elvárások mérését pedig Mihanovic és kollégái (2016), valamint Machado és kollégái (2011) kutatására alapoztam, az állításokat szintén 5 fokú Likert skálán mérve. Az egyetemmel kapcsolatos elvárások között – hasonlóan a nemsokára kifejtésre kerülő elégedettséghez – szintén a tárgyi eszközök, oktatói kompetenciák, tananyag tartalma, attitűd, megbízhatóság, valamint a tananyag átadása jelentek meg (13. kérdés).

A disszertációban a külföldi hallgatók *elégedettségét* úgy határoztam meg, mint egyetemmel kapcsolatos és egyetemhez szorosan nem kötődő tényezőkkel való elégedettség, mely az elvárásokkal való szubjektív összehasonlításon alapul, a külföldi tanulási folyamat teljes egészére vonatkozik a tanulással egy időben vagy az után. A

hallgatók általános elégedettségét Dona-Toledo és kollégái (2017) kutatása, valamint saját pilot és kvalitatív kutatásom alapján mértem (14. kérdés).

Az elégedettség általános mérésén kívül vizsgáltam az elégedettség egyéb dimenzióit is, hiszen a szakirodalmi feltárás és korábbi kutatások arra engednek következtetni, hogy a külföldi hallgatók elégedettségét több tényező is befolyásolja. Az *egyetemmel kapcsolatos elégedettségi* tényezőket Owlia és Aspinwall (1996) kutatása alapján csoportosítottam, hasonlóan korábbi pilot kutatásunkhoz (Kéri et al. 2018). Ezek az egyetemhez kapcsolódó tényezők a tárgyi eszközök, oktatói kompetenciák, tananyag tartalma, attitűd, megbízhatóság, valamint a tananyag átadása (15. kérdés).

Az *egyetemhez szorosan nem kapcsolódó tényezőkkel való elégedettség* is fontos elemként jelenik meg a külföldi hallgatók tanulásában. A kvalitatív kutatás, a szakirodalmi feltárás, Mihanovic és társai (2016), Machado és társai (2011), valamint korábbi kutatásaink (Kéri et al. 2018) arra engednek következtetni, hogy az alábbi tényezőket tekinthetjük nem szorosan egyetemhez kapcsolódó elégedettségi tényezőknek: szegedi élet, nemzetközi légkör, középületek és szabadidős programok, szabadidős tevékenységek, valamint munkalehetőségek (16-17. kérdés). A témakörhöz kapcsolódó kérdések az említett szakirodalom alapján saját skálafejlesztés eredményei, megbízhatóságukat Cronbach-alfa segítségével vizsgáltam.

Disszertációmban a *lojalitást* esetleges újraválasztás mellett pozitív attitűdként, elkötelezettségként és továbbajánlásként határoztam meg, mely az egyetemi képzés ideje alatt és annak vége után is kitarthat. A felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos lojalitást a kutatók leggyakrabban annak komplex megközelítése alapján vizsgálják (Ostergaard – Kristensen 2006; Alves – Raposo 2007; Alves – Raposo 2009), így kutatásomban ezen megközelítés szerint Ostergaard és Kristensen (2006) tanulmányában megjelenő skálát alkalmaztam (19. kérdés, utolsó 7 állítás) hasonlóan pilot kutatásunkhoz (Kéri et al. 2018). A kvalitatív kutatás eredményei alapján azonban elengedhetetlen a saját skálafejlesztés annak érdekében, hogy pontosabban definiálható legyen a külföldi hallgatói lojalitás. A mélyinterjúk eredményei alapján új skálás állításként jelentek meg az alábbiak: visszaadni valamit az egyetemnek (reciprocitás), jó viszony a kollégákkal és oktatókkal, szép emlékek, mentor szerepe, egyetemi imázshoz való közelség, egyetemi értékek tisztelete, mások Szegedre csábítása, és az egyetem megvédése. A skálák megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutató segítségével vizsgáltam.

Fontos még említést tenni a pozitív *szájreklámról* is, melyet a disszertációm szakirodalmi áttekintésében úgy határoztam meg, mint egy informális kommunikációt az

egyetem jelenlegi vagy volt és leendő diákja között, mely a hallgatói elégedettség esetén jelenik meg *pozitív szájreklám* formájában, s mely pozitív szájreklámot a lojalitást kifejező tényezőként értelmezek. A korábbi felsőoktatási kutatásokban szintén megjelenik a pozitív szájreklám, vagyis a továbbajánlás mérése Likert-skálás állítások alapján, így Ostergaard és Kristensen (2006), valamint pilot kutatásunk alapján pozitív szájreklámként, vagyis továbbajánlásként mértem (19. kérdés). A kvantitatív kutatásban megjelenő fogalmak mérésének tanulmányozását követően a hipotézisek megfogalmazása következik.

7.2.3. A kvantitatív kutatás eredményei

A disszertációban alkalmazott kérdőívet 6 hallgató (alap, mester és PhD képzésről egyaránt) segítségével teszteltem, akik saját kitöltésükkel, valamint meglátásaikkal járultak hozzá a kutatáshoz. A hallgatók – a szakirodalomhoz és a kvalitatív kutatás eredményeihez hasonlóan – elsődlegesen az elvárások pusztá meglétének a mérését javasolták, hiszen amennyiben elvárásokkal nem rendelkeznek a hallgatók, annak mértékét sem lehetséges vizsgálni, így a kérdőív elvárásokra vonatkozó skálái az alábbiak szerint alakultak: 1- Nem voltak ilyen elvárásaim, 2- Kevés elvárásom volt, 3- Voltak elvárásaim, 4- Sok elvárásom volt, 5- Nagyon sok elvárásom volt, 9- Nem tudom megítélni. A zavaros elvárások definíciójából kiindulva kutatásomban nem választom külön az iskolával kapcsolatos és iskolán kívüli tényezőket, azokat egy látens változóként kezelem.

Az elvárások skálájának elnevezésén felül szintén a hallgatók javaslatára egészült ki a kérdőív egy újabb, oktatókra vonatkozó mondattal, hiszen meglátásuk szerint nem elég az oktatók elméleti tudását vizsgálni, rá kell kérdezni az oktatók gyakorlati tudásával való hallgatói elégedettségre is, melynek eredményeképp az alábbi állítással bővült a kérdőív: „Az oktatók kiváló gyakorlati tudással rendelkeznek.”, mely állításról 5-fokú Likert-skálán kellett döntenie a hallgatóknak.

Az előző fejezetben taglalt hipotézisek teszteléséhez a felvázolt látens változók közötti kapcsolatot vizsgáltam, melyhez a későbbiekben részletesen bemutatott strukturális egyenletek módszerét használtam, hiszen az marketing (Kazár 2014) és felsőoktatási kutatásokban is gyakran alkalmazott módszertan (Lee 2010; El-Hilali et al. 2015; Giner – Rillo 2016). Disszertációmban alkalmazható a PLS útelemzés technikája (Hair et al., 2014), hiszen az egyes változók nem tekinthetők normális eloszlásúnak (Kolmogorov-Smirnov és Shapiro-Wilk tesztek esetén is minden változó esetén $p < 0,01$). A PLS útelemzéshez SmartPLS 3 szoftvert alkalmaztam (Ringle et al., 2015).

7.2.3.1. A válaszadók bemutatása

A kérdőíves megkérdezés a Szegedi Tudományegyetemen zajlott 2019 március és április hónapban, mely időszak alatt az egyetem 12 karának kapcsolattartói segítségével, valamint közösségi médián fellelhető hallgatói csoportokon keresztül osztottam meg elektronikus kérdőívemet a vizsgálat alanyaival, vagyis a Szegedi Tudományegyetem jelenlegi külföldi, nappali, teljes (osztatlan, alap és mesterképzésben) és részképzésben tanuló diákjaival. Az alapsokaság, vagyis az érintett külföldi hallgatók száma a 2018/2019-es tanévben 2505 fő volt a Szegedi Tudományegyetemen. A kérdőívre összesen 192 válasz érkezett, mely az alapsokaság 7,66%-a, és melyből az adattisztítás során négy választ figyelmen kívül kellett hagynom, hiszen az egyik a Szegedi Tudományegyetem már végzett hallgatójától érkezett, a másik három pedig Magyarországgal határos országbeli hallgatóktól, akik magyar képzésben tanulnak hazánkban. A végső minta így tehát 188 válaszadóból állt, akik demográfiai adatait a 40. táblázat mutatja.

40. táblázat: A válaszadók demográfiai jellemzői

Demográfiai tényezők		Válaszadók száma (fő)	Megoszlás (%)
Nem	Férfi	78	41,5
	Nő	102	54,3
	Nem nyilatkozott	8	4,2
	Összesen	188	100
Képzési szint	Alapképzés	43	22,9
	Mesterképzés	23	12,2
	Osztatlan képzés	107	56,9
	PhD képzés	15	8
	Összesen	188	100
Képzés nyelve	Angol	147	78,2
	Német	39	20,8
	Francia	1	0,5
	Magyar	1	0,5
	Összesen	188	100
Tanulmányok finanszírozása	Ösztöndíjas	59	31
	Önköltséges	129	69
	Összesen	188	100
Korcsoport	18-20	51	27,2
	21-23	72	38,3
	24-26	39	20,7
	27-29	12	6,4
	30-	13	6,9
	Nem nyilatkozott	1	0,5
	Összesen	188	100

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A 40. táblázatban látható, hogy összesen 102 nő és 78 férfi tartozik a mintába, 8 fő pedig nem nyilatkozott a neméről. A képzési szintet vizsgálva megállapítható, hogy a kitöltők legnagyobb arányban (56,9%) osztatlan képzésben vesznek részt, mely összesen 107 főt takar. Alapképzésben 43-an, mesterképzésben 23-an, PhD képzésben pedig 15-en tanulnak a kérdőívre választ adók közül. A táblázatból szintén megtudható, hogy a képzés nyelve a legtöbb esetben angol (147 fő), ám németül (39 fő), franciául (1 fő) és magyarul (1 fő) is tanulnak a kitöltő külföldi hallgatók a Szegedi Tudományegyetemen. A válaszadók többsége (69%) önköltséges tanulmányokat folytat, míg 31%-uk ösztöndíjjal tanul Szegeden. Az életkor tekintetében jól látható, hogy a válaszadók több, mint 86%-a 18 és 26 év közötti külföldi hallgató.

A 41. táblázat a válaszadók karok szerinti megoszlását mutatja, melyen jól látható, hogy a legnagyobb arányban az Általános Orvostudományi Karról töltötték ki a kérdőívet (56,4%), mely összhangban van a 22. táblázat képzési szint szerinti kitöltési arányával is. A második legtöbb kitöltés a Gazdaságtudományi Karról érkezett, melynek oka az lehet, hogy őket sikerült a legkönnyebben elérnem a saját karunkon. Fontos kutatási eredmény, hogy az egyetem tizenkét kara közül összesen 11 karról érkezett válasz a hallgatóktól, egyedül a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon nem történt kitöltés, ami azzal magyarázható, hogy az ott tanuló külföldi hallgatók száma elenyésző.

41. táblázat: Válaszadók karok szerinti megoszlása

Kar	Válaszadók száma (fő)	Megoszlás (%)
Állam- és Jogtudományi Kar	10	5,3%
Általános Orvostudományi Kar	106	56,4%
Bölcsészettudományi Kar	9	4,8%
Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar	3	1,6%
Fogorvostudományi Kar	10	5,3%
Gazdaságtudományi Kar	35	18,6%
Gyógyszerésztudományi Kar	2	1,1%
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar	0	0,0%
Mérnöki Kar	2	1,1%
Mezőgazdasági Kar	2	1,1%
Természettudományi és Informatikai Kar	4	2,1%
Zeneművészeti Kar	5	2,7%
Összesen	188	100

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A hallgatók származási országát tekintve igen színes összetételt állapíthatunk meg, hiszen a kérdőív kitöltői 42 országból érkeztek, melyek közül a küldött hallgatók számát tekintve Németország (40 fő), Irán (19 fő), Azerbajdzsán (10 fő), Kína (9 fő), és Törökország (9 fő) a leghangsúlyosabbak, hiszen hallgatói létszámuk a minta 46%-át

adják. Hallgatói származási hely között szerepel továbbá például Belgium, Brazília, Egyesült Arab Emírátsok, az Egyesült Királyság, az Amerikai Egyesült Államok, Egyiptom, Franciaország, Ghána, India, Izrael, Japán, Jordánia, Kanada, Kazahsztán, Mongólia, Nigéria, Norvégia, Oroszország, Pakisztán, Portugália, Spanyolország vagy Szíria, ám összesen 13-an nem nyilatkoztak származási országukról. Összefüggéseket fedezhetünk fel a származási ország és a választott egyetemi kar között, hiszen kiemelkedő az Orvostudományi Karon tanuló német (40 fő) és iráni (12 fő) hallgatók száma, valamint a Gazdaságtudományi Karon tanuló azerbajdzsáni (10 fő) hallgatók száma.

Amennyiben megvizsgáljuk a válaszadók tanulmányainak finanszírozási formáját, láthatjuk, hogy 59-en rendelkeznek ösztöndíjjal. Az ösztöndíjak típusát és azok karok szerinti bontását a 42. táblázat szemlélteti. Nem meglepő eredmény, hogy a legtöbb önköltséges hallgató az Általános Orvostudományi Karon tanul, míg a legtöbb ösztöndíjas a Gazdaságtudományi Karon folytatja tanulmányait.

42. táblázat: A válaszadók tanulmányainak finanszírozási formája karok szerinti bontásban

Kar	Önköltségek	Ösztöndíjas				
		Kettős diploma (double degree)	Erasmus +	Magyar állami ösztöndíj	Stipendium Hungaricum	Összesen
Állam- és Jogtudományi Kar	2	0	2	0	6	10
Általános Orvostudományi Kar	104	0	1	0	1	106
Bölcseztudományi Kar	1	0	2	0	6	9
Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar	3	0	0	0	0	3
Fogorvostudományi Kar	8	0	0	0	2	10
Gazdaságtudományi Kar	4	1	1	1	28	35
Gyógyszerésztudományi Kar	1	0	0	0	1	2
Mérnöki Kar	0	0	1	0	1	2
Mezőgazdasági Kar	2	0	0	0	0	2
Természettudományi és Informatikai Kar	0	0	1	0	3	4
Zeneművészeti Kar	4	0	0	0	1	5
Összesen	129	1	8	1	49	188

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Az önköltséges válaszadók mellett négy ösztöndíjprogram jelent meg a kitöltők között, a kettős diploma (double degree), Erasmus+ program, magyar állami ösztöndíj és a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram, melyek közül az Erasmus+ hallgatók részképzésben tanulnak, a legnépszerűbb pedig a Stipendium Hungaricum program volt. A kitöltők saját elmondása szerint 92 fő tanulmányai elején, 65 fő a közepén, 31 fő pedig a végén járt, mely tényező a kvantitatív kutatás későbbi részében (klaszterelemzés) fontos elemzési szempont lesz.

43. táblázat: A válaszadók oktatási nyelve karok szerint

Kar	Oktatás nyelve				Összesen
	Angol	Francia	Magyar	Német	
Állam- és Jogtudományi Kar	9	1	0	0	10
Általános Orvostudományi Kar	67	0	0	39	106
Bölcsészettudományi Kar	9	0	0	0	9
Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar	3	0	0	0	3
Fogorvostudományi Kar	10	0	0	0	10
Gazdaságtudományi Kar	35	0	0	0	35
Gyógyszerésztudományi Kar	2	0	0	0	2
Mérnöki Kar	1	0	1	0	2
Mezőgazdasági Kar	2	0	0	0	2
Természettudományi és Informatikai Kar	4	0	0	0	4
Zeneművészeti Kar	5	0	0	0	5
Összesen	147	1	1	39	188

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Ami a válaszadók oktatási programjának nyelvét illeti, a 43. táblázatban látható, hogy az angol a legelterjedtebb oktatási nyelv, hiszen az érintett összes karon találhatunk olyan programot vagy tanórát, ahol angolul sajátítják el a tudást a hallgatók. Ezzel ellentétben a francia nyelv kimondottan az Állam- és Jogtudományi Kar sajátossága, míg a német nyelv az Általános Orvostudományi Karé. Magyar nyelven olyan javarészt Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók tanulhatnak, akik szegedi tanulmányaikat megelőzően magyar nyelvi előkészítőn vettek részt, a jelen mintában egy ilyen hallgató található.

7.2.3.2. A PLS útelemzés módszertanának összefoglaló bemutatása

Mielőtt bemutatom a PLS útelemzés eredményeit (külső és belső mérési modellek eredményei), fontosnak tartom a módszertan lényegének rövid *áttekintését*. A PLS (Partial Least Squares, a parciális legkisebb négyzetek módszerére épülő) útelemzés a strukturális egyenletek (SEM – Structural Equation Modeling) egyik típusa, mellyel látens változók modellezése hajtható végre. Látens változóknak nevezzük azokat a fogalmakat vagy koncepciókat, melyeket közvetlenül nem áll módunkban mérni, azokat csakis manifeszt változók (indikátorok) segítségével vizsgálhatjuk meg, melyre a strukturális egyenletek módszere (SEM) azért alkalmas, mert az a látens változókat is létrehozza és a látens változók közötti kapcsolatot is megvizsgálja, vagyis egyszerre végez faktor és regresszióelemzést (Sajtos – Fache 2005).

A strukturális egyenletek két részből tevődnek össze, melyeket PLS-SEM esetén *külső* (outer) és a *belső* (inner) *modelleknek* nevezünk (Kazár 2016). A külső modell az

összefüggéseket vizsgálja a manifeszt és látens változók között, míg a belső modell a látens változók közötti kapcsolatot méri (Sajtos – Fache 2005). SEM esetén a látens változók exogén (független) vagy endogén (függő) változók lehetnek, melyek közül az exogén változók csupán magyarázó, míg az endogén változók magyarázó és célváltozói szerepet is betölthetnek (Hair et al. 2011).

Az indikátorok és látens változók közötti *kapcsolat iránya* kétféle lehet, mely alapján a modelleket reflektív vagy formatív mérési modelleknek nevezzük. Reflektív modell esetén a kapcsolat iránya a látens változó felől az indikátor felé irányul, míg formatív modell esetén a fordított irányba. Reflektív modell esetén az indikátorok a látens változó okozatai, míg formatív modell esetén az indikátorok a látens változó mögötti okokat takarják (Hair et al. 2011; Hair et al. 2012; Kazár 2016).

A PLS útelemzés széles körben való *alkalmazhatóságát* az indokolja, hogy annak nem előfeltétele a normális eloszlás, akár kis mintán is alkalmazható és feltáró kutatás esetén is megfelelő (Kazár 2014). Mivel a modellben nincsen kifejezetten globális illeszkedést mérő mutató, PLS útelemzés esetén a látens változók közötti útegyütthetők szignifikanciáját *bootstrap* mintavétel segítségével lehetséges tesztelni (Hair et al. 2012; Kazár 2016), melynek lényege, hogy „az eredeti n elemű minta elemeiből visszatevésees kiválasztással újabb n elemű (bootstrap) mintákat hoz létre” (Hunyadi et al. 1997, idézi Kazár 2016, 103.o.). Nincsen pontos meghatározása annak, hogy hány ismétlésre van szükség, az 5000-es ismétlés szám azonban több esetben felbukkan (Hair et al. 2012; Kazár 2014).

A *külső mérési modellben* a konstrukciók megbízhatóságát a Cronbach-Alfa és CR mutatók (összetétel megbízhatóság) segítségével szükséges vizsgálni, mely mutatóknak el kell érnie a 0,6 értéket (Hair et al. 2009). A következő mutató, melynek értékét figyelembe kell venni, a konvergencia érvényesség, mely azt méri, hogy a modellben szereplő manifeszt változók valóban ugyanazt a látens változót jelentik-e. Ennek ellenőrzésére a standardizált faktorsúlyokat ($>0,5$) és az átlagos kivonatolt varianciát (AVE – average variance extracted $>0,5$) kell megvizsgálni. A diszkriminancia érvényesség ellenőrzésére Fornell és Larcker (1981) tesztjét kell megvizsgálni, mely azt méri, hogy a látens változók elkülönülnek-e egymástól, vagyis az AVE értékének a gyöke magasabb, mint a látens változó és a többi látens változó korrelációs együtthatója (Kovács – Bodnár 2016, idézi Kazár 2016).

Belső mérési modell esetén a látens változók között lévő egyes utak tesztelése, majd pedig a közöttük lévő hatások (közvetlen és közvetett) bemutatása szükséges. Az endogén változók magyarázó varianciahányadainak (R^2) vizsgálata is elengedhetetlen.

Marketingkutatóban a 25% alatti érték alacsonynak, az 50% körüli érték közepesnek, a 75% körüli vagy feletti érték pedig jelentős magyarázóerőnek számítanak (Hair et al. 2014, idézi Kazár 2016). A PLS útelemzés alkalmazása marketingkutatóban elfogadott módszertan, így primer kutatóban történő alkalmazása megalapozott (Sajtos – Fache 2005).

7.2.3.3. A külső mérési modell eredményei

Az útelemzés a külső modelljében a konstrukciók megbízhatóságát a Cronbach-Alfa és CR (összetétel megbízhatóság) mutatók segítségével vizsgáltam meg, mely mutatókról a 26. táblázat alapján elmondható, hogy mindegyik konstrukció teljesíti a minimális értéket ($>0,6$ Hair et al. 2009). A konvergencia érvényesség ellenőrzésére a standardizált faktorsúlyokat ($>0,5$), és az AVE (átlagos kivonatolt variancia, $>0,5$) mutatókat vizsgáltam meg, és azt az eredményt kaptam, hogy a faktorsúly két item esetén nem haladja meg a minimumértéket ($>0,5$), így ezen itemek végső modellből való kihagyása javasolt. A két item elhagyása után a 44. táblázat alapján az összes konstrukció létezése igazolható, vagyis a végső modellben szereplő látens változók és indikátorai a konstrukció megbízhatóság és konvergencia érvényesség kritériumokat is teljesítik.

44. táblázat: A kvantitatív kutató látens változói és indikátorai

Látens változó (Cronbach alfa, AVE, CR)	Item	Faktorsúly	Átlag	Szórás
Elvárások (Cronbach $\alpha=$ 0,909; AVE= 0,546; CR= 0,923)	Azt vártam, hogy az egyetemi berendezések jó minőségűek lesznek.	0,665	3,16	1,241
	Azt vártam, hogy az oktatók a saját kutatói területük szakértői legyenek.	0,804	3,65	1,19
	Azt vártam, hogy a tananyag jól kidolgozott lesz.	0,831	3,57	1,133
	Azt vártam, hogy a hallgatók igényeit megértik.	0,786	3,45	1,18
	Azt vártam, hogy az egyetemi dolgozók megbízhatók lesznek.	0,827	3,47	1,026
	Azt vártam, hogy hatékony tudást szerzek és visszajelzéseket is kapok.	0,800	3,69	1,207
	Azt vártam, hogy jó lakókörülményeim legyenek.	0,660	3,37	1,187
	Nemzetközi légkört vártam az egyetemen kívül is.	0,658	3,48	1,247
	Sok egyetemhez kapcsolódó szabadidős programot vártam.	0,634	3,13	1,232
	Azt vártam, hogy a szabadidőmet számos helyen el tudom majd tölteni (pl.: éttermekben, bárokban stb.)	0,691	3,15	1,198

Látens változó (Chronbach alfa, AVE, CR)	Item	Faktorsúly	Átlag	Szórás
Egyetemmel kapcsolatos elégedettség (Cronbach α = 0,876; AVE= 0,730; CR= 0,915)	Jó élményeim vannak az egyetemmel és a várossal kapcsolatosan.	0,872	3,43	0,997
	Összességében elégedett vagyok az egyetemmel és a várossal.	0,898	3,54	0,961
	Jól döntöttem, amikor ezt az egyetemet választottam.	0,843	3,71	1,026
	Elégedett vagyok azzal, amit az egyetem nyújt.	0,801	3,14	0,971
Tárgyi eszközök (Cronbach α = 0,819; AVE= 0,644; CR= 0,878)	Elégedett vagyok az általános felszereltséggel az egyetemen (asztalok, székek, egyetemi épületek stb.)	0,785	3,09	1,182
	Elégedett vagyok a hallgatók rendelkezésére álló számítógépes felszereltséggel.	0,755	3,47	1,087
	Az egyetemi oktatási környezet modern.	0,875	2,95	1,15
	Az egyetem megfelelő infrastruktúrával rendelkezik.	0,790	3,3	1,132
Oktatói kompetenciák (Cronbach α = 0,884; AVE= 0,684; CR= 0,915)	Az oktatók felkészültek a külföldi hallgatókra.	0,827	3,1	1,067
	Az oktatók kitűnő elméleti tudással rendelkeznek.	0,823	3,68	0,945
	Az oktatók kitűnő gyakorlati tudással rendelkeznek.	0,838	3,55	0,961
	Az oktatók képesek saját tudásukat átadni a hallgatók számára.	0,847	3,07	0,992
	Az oktatók angol nyelvtudása megfelelő.	0,799	3,18	0,962
Tananyag tartalma (Cronbach α = 0,813; AVE= 0,642; CR= 0,877)	Élvezettel járok az órákra.	0,810	2,95	0,963
	A legtöbb óra és a tananyag érdekes.	0,844	3,11	1,044
	A tananyag jól kifejtett.	0,829	3,1	0,976
	A tananyag könnyedén elérhető a külföldi hallgatók számára.	0,716	3,27	1,125
Attitűd (Cronbach α = 0,778; AVE= 0,597; CR= 0,855)	Az oktatók megértik a külföldi hallgatók igényeit.	0,724	3,01	1,092
	Az egyetemi koordinátorok és dolgozók megértik a hallgatók igényeit.	0,717	3,38	1,171
	A legtöbb egyetemi dolgozó pozitív attitűddel rendelkezik.	0,861	3,46	1,106
	Az egyetemi dolgozók jól kijönnek a külföldi hallgatókkal.	0,780	3,42	1,089
Megbízhatóság (Cronbach α = 0,819; AVE= 0,736; CR= 0,892)	A külföldi hallgatók számíthatnak az oktatókra.	0,919	3,44	1,03
	A külföldi hallgatók megbízhatnak az oktatójukban.	0,935	3,51	0,922
	A külföldi hallgatók bizalommal fordulhatnak az egyetemi adminisztrációs alkalmazottak felé.	0,699	3,51	1,13
Tananyag átadása (Cronbach α = 0,830; AVE= 0,658; CR= 0,884)	Az oktatók tisztán és érthetően adják le a tananyagot.	0,868	3,14	0,977
	Az oktatók képesek átadni a tananyag lényegét.	0,911	3,27	0,968
	A külföldi hallgatók mindig tisztában vannak a kurzusok értékelési szempontjaival.	0,739	3,26	1,07
	A külföldi hallgatók mindig kapnak visszajelzést a munkájukra.	0,710	3,02	1,114
Egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettség (Cronbach α = 0,806; AVE= 0,633; CR= 0,873)	Elégedett vagyok a szegedi élettel.	0,861	3,74	0,948
	Elégedett vagyok a lakókörülményekkel és az elérhető lakásokkal Szegeden.	0,741	3,62	0,982
	Elégedett vagyok a város nemzetközi légkörével.	0,765	3,28	1,049
	Elégedett vagyok a különböző létesítményekkel a városban (beülési lehetőségek, szórakozási lehetőségek).	0,810	3,4	1,052

Látens változó (Chronbach alfa, AVE, CR)	Item	Faktorsúly	Átlag	Szórás
Szegedi élet (Cronbach α = 0,821; AVE= 0,587; CR= 0,875)	Elégedett vagyok a városban uralkodó légkörrel.	0,800	3,85	0,907
	Elégedett vagyok az életkörülményekkel.	0,893	3,75	0,917
	Elégedett vagyok a megélhetési költségekkel.	0,752	3,66	0,982
	Elégedett vagyok a lakhatási lehetőségekkel (kollégium, albérlet stb.).	0,725	3,41	1,043
	Elégedett vagyok Szeged és Magyarország Európán belüli elhelyezkedésével.	0,636	3,4	0,968
Nemzetközi légkör (Cronbach α = 0,671; AVE= 0,601; CR= 0,817)	Elégedett vagyok a társadalmi környezettel (magyarok és külföldiek Szegeden).	0,873	3,36	1,001
	Elégedett vagyok a saját társas kapcsolataimmal.	0,781	3,71	0,966
	Elégedett vagyok a helyiek angoltudásával.	0,657	2,52	1,116
Középületek, közterek (Cronbach α = 0,711; AVE= 0,533; CR= 0,820)	Elégedett vagyok a parkokkal.	0,771	3,49	0,989
	Elégedett vagyok a sportolásra alkalmas létesítmények elérhetőségével.	0,773	3,27	0,978
	Elégedett vagyok a tömegközlekedéssel.	0,708	3,61	1,015
	Elégedett vagyok az utazási lehetőségekkel és az infrastruktúrával.	0,662	3,43	1,045
Szabadidős létesítmények (Cronbach α = 0,784; AVE= 0,699; CR= 0,874)	Elégedett vagyok a helyi kávézókkal és éttermekkel.	0,883	3,61	0,955
	Elégedett vagyok az éttermek kínálatával és típusával.	0,791	3,16	1,097
	Elégedett vagyok a pubokkal és klubokkal.	0,832	3,48	0,945
Munkalehetőségek (Cronbach α = 0,847; AVE= 0,766; CR= 0,908)	Elégedett vagyok a részmunkaidős állások elérhetőségével.	0,856	2,23	1,074
	Elégedett vagyok az elérhető gyakornoki állásokkal.	0,906	2,53	1,01
	Elégedett vagyok az elérhető önkéntes lehetőségekkel.	0,863	2,76	0,978
Lojalitás (Cronbach α = 0,935; AVE= 0,533; CR= 0,944)	Jó kapcsolatot ápolok a kollégáimmal és oktatóimmal.	0,622	3,61	0,945
	Jó emlékeim vannak az egyetemen való tanulásról.	0,784	3,78	1,096
	Felnézek a mentoromra vagy az egyetemi oktatókra.	0,569	3,07	1,077
	Közelinek érzem magamhoz az egyetem imázsát.	0,731	3,12	1,122
	Jó emlékeim vannak/lesznek az itt töltött időről.	0,818	3,78	1,015
	Tiszteletben tartom az egyetem irányelveit és tradícióit.	0,656	3,85	1,009
	Hajlandó vagyok másokra is hatni, hogy tanuljanak itt.	0,709	3,37	1,165
	Megvédeném az egyetememet más egyetemekkel szemben.	0,773	3,49	1,097
	Újra Szegedet választanám tanulásom helyéül.	0,784	3,21	1,181
	Újra a Szegedi Tudományegyetemet választanám tanulásom helyéül.	0,845	3,07	1,138
	Másoknak is ajánlanám a Szegeden való tanulást.	0,817	3,51	1,042
	Másoknak is ajánlanám a Szegedi Tudományegyetemen való tanulást.	0,859	3,37	1,146
	Másoknak is ajánlanám a külföldön való tanulást.	0,550	3,92	1,044
	Újra nekivágnék a külföldi tanulásnak.	0,742	3,43	1,179
	A következő diplomámat is itt a Szegedi Tudományegyetemen csinálnám.	0,590	2,26	1,142

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A diszkriminancia érvényesség ellenőrzésére Fornell és Larcker (1981) tesztje alapján került sor, mely szerint a 45. táblázatból megállapítható, hogy minden látens változó esetén az adott látens változó AVE értékének a gyöke (a 45. táblázat főátlójának értéke) magasabb, mint a látens változó és a többi látens változó korrelációs együtthatója.

45. táblázat: A diszkriminancia érvényesség ellenőrzése a Fornell – Larcker kritérium alapján

	Attitűd	Egy.kapcs.el.	Egy.kív.elég.	Elv.	Közép.közt.	Lojalitás	Megbíz.h.	Munk.	Nemz.légk.	Okt.komp.	Szab.tev.	Szegedi él.	Tanany.tart.	Tanany.átad.	Tárgy.eszk.
Attitűd	0,773														
Egy.kapcs.el.	0,544	0,854													
Egy.kív.elég.	0,297	0,491	0,796												
Elv.	0,056	0,110	0,193	0,739											
Közép.közt.	0,338	0,351	0,523	0,193	0,730										
Lojalitás	0,599	0,786	0,488	0,207	0,398	0,730									
Megbíz.h.	0,750	0,533	0,300	0,087	0,362	0,587	0,858								
Munk.	0,366	0,340	0,320	0,028	0,306	0,285	0,296	0,875							
Nemz.légk.	0,387	0,436	0,591	0,075	0,387	0,473	0,340	0,340	0,776						
Okt.komp.	0,564	0,646	0,379	0,150	0,365	0,614	0,639	0,322	0,364	0,827					
Szab.tev.	0,402	0,477	0,648	0,120	0,584	0,509	0,382	0,319	0,528	0,387	0,836				
Szegedi él.	0,234	0,446	0,793	0,215	0,482	0,456	0,257	0,327	0,550	0,362	0,528	0,766			
Tanany.tart.	0,546	0,700	0,346	0,125	0,349	0,681	0,584	0,271	0,392	0,689	0,405	0,310	0,801		
Tanany.átad.	0,641	0,588	0,369	0,135	0,390	0,623	0,637	0,295	0,319	0,712	0,398	0,303	0,712	0,811	
Tárgy.eszk.	0,477	0,430	0,350	0,146	0,389	0,432	0,495	0,190	0,368	0,458	0,355	0,325	0,536	0,488	0,803

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A külső modell eredményei alapján tehát az egyes látens változók létezése igazolható, továbbá az adott látens változókhoz kapcsolódó indikátorok ugyanazt a jelenséget reprezentálják. A külső modell bemutatása után a belső mérési modell eredményeit tekintem át.

7.2.3.4. A belső mérési modell eredményei

A belső modellt tekintve fontos megemlíteni, hogy a skálaváltozóknál esetlegesen hiányzó értékek az adott változók átlagaival lettek pótolva. Az útegyütthatók szignifikanciájának tesztelése bootstrap algoritmus segítségével történt (Hair et al., 2014), ahol az alkalmazott alminták száma 5000 volt. A 46. táblázat p-értékei alapján látható, hogy 7 út esetén beszélhetünk szignifikáns hatásról ötszázalékos szignifikanciaszinten. A nem szignifikáns hatásokat célszerű kihagyni a modellből.

46. táblázat: Az útegyütthatók szignifikanciájának tesztelése a hipotézisek alapján

Út	Útegyüttható (eredeti minta)	Útegyüttható átlaga (a bootstrap mintákból)	Útegyüttható átlagának standard hibája	t- érték	p- érték
Attitűd -> Egy.elégedettség	0,177	0,179	0,092	1,916	0,055
Egy.elégedettség -> Lojalitás	0,720	0,723	0,049	14,567	0,000
Egy.kívüli.elég -> Lojalitás	0,135	0,135	0,059	2,299	0,022
Elvárások -> Egy.elégedettség	0,009	0,015	0,064	0,141	0,887
Elvárások -> Egy.kívüli.elég	0,022	0,027	0,052	0,428	0,669
Középületek, közterek -> Egy.kívüli.elég	0,052	0,055	0,061	0,856	0,392
Megbízhatóság -> Egy.elégedettség	-0,016	-0,017	0,088	0,186	0,853
Munkalehetőségek -> Egy.kívüli.elég	-0,005	-0,005	0,042	0,122	0,903
Nemzetközi légkör -> Egy.kívüli.elég	0,129	0,131	0,059	2,176	0,030
Oktatói kompetenciák -> Egy.elégedettség	0,263	0,259	0,082	3,200	0,001
Szabadidős létesítmények -> Egy.kívüli.elég	0,252	0,249	0,072	3,522	0,000
Szegedi élet -> Egy.kívüli.elég	0,561	0,559	0,055	10,281	0,000
Tananyag tartalma -> Egy.elégedettség	0,443	0,438	0,088	5,054	0,000
Tananyag átadása-> Egy.elégedettség	-0,020	-0,018	0,088	0,228	0,820
Tárgyi eszközök -> Egy.elégedettség	0,004	0,009	0,066	0,058	0,954

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A hipotézisekben feltételezett nem szignifikáns utak elhagyása után a PLS útelemzést bootstrap algoritmussal újravéglettem, mely újravéglettetett modellre vonatkozóan megállapítható, hogy az összes út esetén szignifikáns hatásról beszélhetünk ötszázalékos szignifikanciaszinten (47. táblázat). Fontos leszögezni, hogy a külső modell esetében megjelenő mutatók és kritériumok (Cronbach-alfa, CR, AVE, standardizált faktorsúlyok, Fornell-Larcker kritérium) megítélése a nem szignifikáns utak kihagyásával nem változott.

47. táblázat: A végső modellben megjelenő útegyütthatók szignifikanciájának tesztelése

Út	Útegyüttható (eredeti minta)	Útegyüttható átlaga (a bootstrap mintákból)	Útegyüttható átlagának standard hibája	t-érték	p-érték
Egy.elégedettség -> Lojalitás	0,720	0,723	0,049	14,668	0,000
Egy.kívüli.elég -> Lojalitás	0,135	0,134	0,059	2,287	0,022
Nemzetközi légkör -> Egy.kívüli.elég	0,127	0,129	0,058	2,195	0,028
Oktatói kompetenciák -> Egy.elégedettség	0,312	0,311	0,076	4,094	0,000
Szabadidős létesítmények -> Egy.kívüli.elég	0,275	0,274	0,061	4,515	0,000
Szegedi élet -> Egy.kívüli.elég	0,578	0,579	0,056	10,343	0,000
Tananyag tartalma -> Egy.elégedettség	0,485	0,487	0,066	7,299	0,000

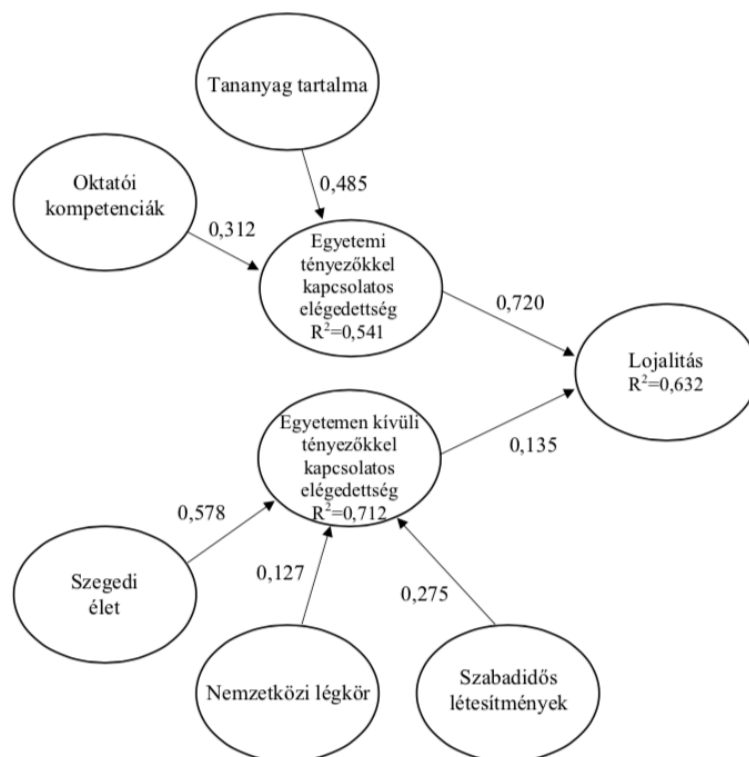
Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A 8. ábrán látható a szignifikáns hatások figyelembevételével kialakított végső modell, melyről megállapítható, hogy a közvetlen hatások esetén a standardizált

útegyütthatók alapján az egyes látens változók között minden párosítás esetén pozitív hatásokkal számolhatunk. A standardizált útegyütthatókról (β) pedig az alábbiak mondhatók el:

- Az egyetemi tényezőkkel való elégedettségre a tananyag tartalma ($\beta=0,485$) erősebb hatást fejt ki, mint az oktatói kompetenciák ($\beta=0,312$).
- Az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre a szegedi élet ($\beta=0,578$) fejt ki legerősebb hatást, melyet a szabadidős létesítmények ($\beta=0,275$), majd pedig a nemzetközi légkör ($\beta=0,127$) követ.
- A külföldi hallgatók lojalitására legerősebben az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség ($\beta=0,720$) hat, az egyetemen kívüli tényezők ennél jóval gyengébb hatást mutatnak ($\beta=0,135$).

8. ábra: A Szegedi Tudományegyetem külföldi hallgatóinak elégedettségére és lojalitásra ható tényezők



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A tanulmány fókuszában az elégedettség különböző tényezőinek vizsgálata és azok lojalításra való hatása áll, így célszerű ezek mentén a modellben szereplő indirekt hatások, így pedig a teljes hatások vizsgálata is. Az oktatói kompetenciák lojalításra kifejtett

közvetett hatása ($\beta=0,225$) az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettségen keresztül jelenik meg ($=0,312*0,720$), hasonlóan a tananyag tartalmának lojalításra kifejtett ($\beta=0,349$) közvetett hatásához ($=0,485*0,720$). A szabadidős létesítmények az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségen keresztül ($=0,275*0,135$) hat közvetetten a lojalításra ($\beta=0,037$), melyhez hasonlóan gyenge közvetett hatást fejt ki a szegedi élet a lojalításra ($\beta=0,078$) az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettségen keresztül ($=0,578*0,135$). A többszörös determinációs együtthatók (vagyis az ellipszisekben megjelenő értékek) alapján a modellben megjelenő magyarázóerők közepesen erősnek tekinthetők. Fontos kiemelni, hogy habár az útegyüttható magasabb értéket mutat az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettség és a lojalítás között, ennél az elégedettség látens változónál alacsonyabb a determinációs együttható értéke ($R^2=0,541$), míg az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettség esetén magasabb ($R^2=0,712$).

Érdemes még szót ejteni a modellben lévő változók közötti hatások jelentőségéről is az f^2 mutató alapján, mely az endogén változó determinációs együtthatójában bekövetkező változást vizsgál egy exogén változó elhagyása esetén (Hair et al., 2014).

48. táblázat: A változók közötti hatások jelentősége

Út	f^2
egy.elég. --> lojalítás	1,07
egy.kív.elég. --> lojalítás	0,037
nemz.légk. --> egy.kív.elég.	0,035
okt.komp --> egy.elég.	0,061
szabid.lét. --> egy.kív.elég.	0,117
szeg.élet --> egy.kív.elég.	0,623
tan.tart. --> egy.elég.	0,175

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A 48. táblázat alapján elmondható, hogy gyenge, közepes és erős hatásokról beszélhetünk a modellben. Kiemelhető és erősnek tekinthető az egyetemmel kapcsolatos elégedettség lojalításra való hatása, valamint a szegedi élet egyetemen kívüli elégedettségre kifejtett hatása. Közepes hatásról beszélhetünk a szabadidős létesítmények és az egyetemen kívüli elégedettség, valamint az oktatói kompetenciák és az egyetemmel kapcsolatos elégedettség esetén. Ugyanakkor a további, kevésbé jelentős hatásokat sem szabad figyelmen kívül hagyni, mert a modellben megjelenő utak mindegyike szignifikánsnak tekinthető ötszázalékos szignifikanciaszinten.

7.2.3.5. Lojalitás vizsgálata faktor és klaszterelemzéssel

A disszertáció céljai közé tartozik a külföldi hallgatók lojalitásának mélyebb megismerése, ezért a PLS útelemzésen felül, vagyis a lojalításra ható tényezők feltárásán kívül faktorelemzés segítségével vizsgáltam meg a kitöltők lojalítását. Miután a reliabilitás analízis szerint lehetséges volt az új változók képzése, a lojalításra vonatkozó skálákat főkomponens elemzéssel (Principal Component Analysis) vizsgáltam és arra a következtetésre jutottam, hogy volt értelme a háttérstruktúra keresésének, hiszen a KMO mutató értéke 0,907 volt, a Bartlett's teszt szerint pedig ötszázalékos szignifikanciaszinten elvettem a nullhipotézist. Az információtartalmat Varimax rotáció segítségével igyekeztem kiegyenlíteni a két mesterséges változó között, mely eredményeképp a 49. táblázatban látható kétfaktoros megoldást kaptam.

49. táblázat: A lojalításra vonatkozó faktorelemzés eredménye

Állítások	Egyetemhez kapcsolódó lojalítás	Élményhez kapcsolódó lojalítás
Szeretnék valamit visszaadni az egyetem számára, miután végeztem.	0,656	
Jó kapcsolatot ápolok a kollégáimmal és oktatóimmal.	0,602	
Közelinek érzem magamhoz az egyetem imázsát.	0,686	
Tiszteletben tartom az egyetem irányelveit és tradícióit.	0,558	
Hajlandó vagyok másokra is hatni, hogy tanuljanak itt.	0,637	
Megvédeném az egyetememet más egyetemekkel szemben.	0,714	
A következő diplomámat is itt a Szegedi Tudományegyetemen csinálnám.	0,765	
Jó emlékeim vannak az egyetemen való tanulásról.		0,808
Jó emlékeim vannak/lesznek az itt töltött időről.		0,772
Másoknak is ajánlanám a külföldön való tanulást.		0,776
Újra nekivágnék a külföldi tanulásnak.		0,676
Felnézek a mentoromra vagy az egyetemi oktatókra.*		

*Az állításhoz azért nem tartozik számérték, mert a 0,5 feletti értékek kerültek megjelenítésre a faktorelemzés során.

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Az elemzés és a válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy két faktort különíthetünk el egymástól és a hozzájuk tartozó ismérvek alapján az alábbi két elnevezés adható:

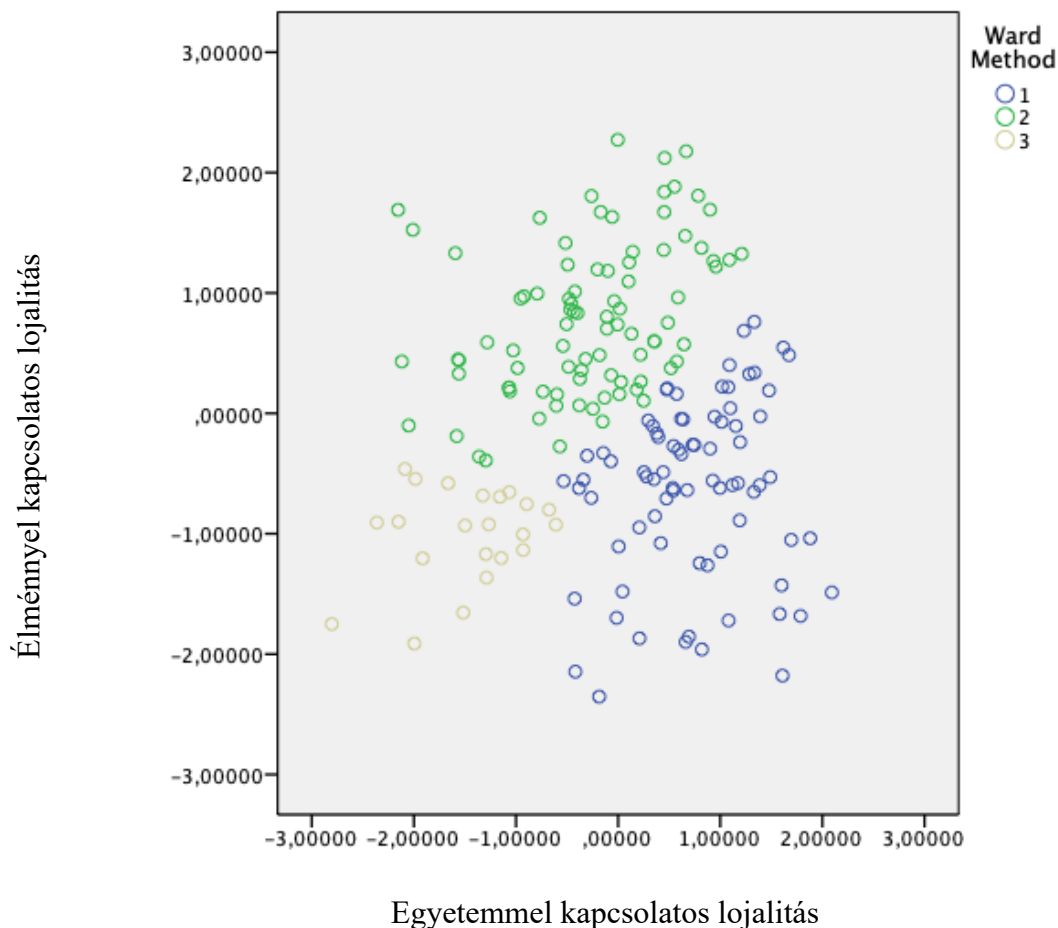
- 1. faktor: Egyetemhez kapcsolódó lojalítás
- 2. faktor: Élményhez kapcsolódó lojalítás

Az egyetemhez kapcsolódó lojalítás faktoron belül olyan kérdéseket találunk, melyek arra vonatkoznak, hogy a külföldi hallgatók szeretnek az egyetemen tanulni, jó kapcsolatot

ápolnak az ott dolgozókkal, hajlandóbbak ajánlani másoknak és újraválasztani az intézményt, ezzel szemben az élményhez kapcsolódó faktor esetén a kérdések inkább arra vonatkoznak, hogy a külföldi hallgatók emlékei és élményei a meghatározók az egyetemen töltött időről és tanulásról, továbbajánláskor pedig a külföldi tanulási élményt hangsúlyozzák.

A faktorelemzést követően hierarchikus klaszterelemzést végeztem a már meglévő faktorok alapján Ward metódussal és Euklédesszi távolság segítségével. A dendrogram alapján több klaszteres megoldást is kipróbáltam, ám a szórt pontdiagram alapján (9. ábra) egyértelműen a három klaszteres megoldás tekinthető a legjobbnak, mely alapján a klaszterek az 50. táblázatban láthatók.

9. ábra: Klaszterelemzés szórt pontdiagramja



Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

50. táblázat: Klaszterelemzés eredménye

Ward módszer		Élményhez kapcsolódó lojalitás	Egyetemhez kapcsolódó lojalitás
1	Átlag	-,6145721	,7406690
	Elemzés	78	78
	Szórás	,73415670	,62016140
2	Átlag	,7965517	-,2865019
	Elemzés	88	88
	Szórás	,63130670	,77468520
3	Átlag	-1,0072695	-1,4800007
	Elemzés	22	22
	Szórás	,39080671	,57617831
Össze sen	Átlag	,0000000	,0000000
	Elemzés	188	188
	Szórás	1,00000000	1,00000000

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

Az eredmények alapján elmondható, hogy a kitöltők három klaszterbe sorolhatók. Az átlagok értelmezésének segítségével azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az első klaszter esetén a hallgatók inkább az egyetemhez, míg a második klaszternél inkább az élményhez lojálisak, így „*egyetem és élménylojális hallgatóknak*” nevezhetjük őket. A harmadik klaszter azon hallgatókat fogja össze, akik sem az egyetemhez sem pedig az élményhez nem lojálisak, így őket „*nem lojális hallgatóknak*” nevezem el. Arányukat tekintve a nem lojális hallgatók egyérelműen kisebbségben vannak, hiszen a válaszadók csupán 11,7%-a tekinthető nem lojálisnak, míg 41,5%-uk egyetem, 46,8%-uk élménylojális.

A klaszterek jellemzőit keresztábra segítségével megvizsgálva azt láthatjuk, hogy az *egyetemlojális* hallgatók többnyire osztatlan képzésben részt vevő költségtérítéssel női hallgatók, míg az *élménylojális* hallgatók többsége alap, osztatlan és PhD képzésről származó férfi, akik többnyire ösztöndíjjal rendelkeznek. *Nem lojális* hallgatókat minden képzési szinten találunk, kivéve a PhD képzést.

Érdekes eredményeket hozott a klaszterek karok szerinti elemzése is, ami azt mutatja, hogy az egészségügyi (szociális munkás, ápoló, orvos és fogorvosképzés) és jogi, tehát az osztatlan képzésben részt vevők az egyetemlojálisak, míg a Zeneművészeti, Bölcsészettudományi, Gazdaságtudományi és Informatikai karon inkább az élménylojális jellemző. A nem lojális hallgatói klaszterbe hat karról érkező hallgatók tartoznak.

Fontos azt is leszögezni, hogy az eredmények alapján a lojalitás a felsőoktatási intézményben eltöltött idővel kialakulhat, hiszen az eredmények azt mutatják, hogy első

évben a hallgatók nagyobb arányban vallják magukat nem lojálisnak, mely arányszám az évek előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat.

7.2.3.6. A kvantitatív kutatás eredményeinek összefoglalása

A kvantitatív kutatás eredményeit a disszertációban felállított hipotézisek mentén mutatom be és foglalom össze. A fejezet a hipotézisek összegzésével, valamint az azok alapján megfogalmazható tézisek bemutatásával zárul. Az első és második hipotézis az elvárások elégedettségére való hatására irányult.

H1: Az elvárások hatással vannak az egyetemmel kapcsolatos elégedettségére.

H2: Az elvárások befolyásolják az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettséget.

Hasonló hipotézisekkel a szakirodalomban is találkozhattunk, ahol számos kutatás kimutatta, hogy az elvárások hatással vannak az elégedettségére (Alves – Raposo 2009; Shahsavar – Sudzina 2017), ám az elégedettség ilyesfajta elkülönítésére nem sok példát találtam (Mihanovic et al. 2016; Faizan et al. 2016). A kvantitatív kutatás során babár az elvárások látens változó létezése PLS útelemzés segítségével igazolható volt, az elvárások nem fejtettek ki szignifikáns hatást sem az egyetemmel kapcsolatos elégedettségére, sem pedig az egyetemhez nem kapcsolódó elégedettségére, így a *H1 és H2 hipotéziseimet elvetem*.

A harmadik hipotéziscsoport az egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezőkre irányult. A szakirodalmi feltárás fény derített arra, hogy számos egyetemhez kapcsolódó dimenzió mentén vizsgálták már a külföldi hallgatók elégedettségét (Owlia – Aspinwall 1996; Lee 2010; El-Hilali 2015; Lenton 2015), ám nem volt egységesség az egyetemhez kapcsolódó elégedettséget befolyásoló tényezők értelmezésében és csoportosításában sem, így a szakirodalmi áttekintés és kvalitatív kutatás alapján hat egyetemmel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezőt határoztam meg, melyhez kapcsolódóan az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

H3a: A tárgyi eszközökkel való elégedettség pozitív hatást fejt ki az egyetemmel való elégedettségére.

H3b: Az oktatói kompetenciák pozitív hatással vannak az egyetemmel való elégedettségére.

H3c: Az órai tananyag tartalma pozitívan hat az egyetemmel való elégedettségre.

H3d: Az oktatók és adminisztratív dolgozók attitűdje pozitív hatással van az egyetemmel való elégedettségre.

H3e: Az oktatók és adminisztratív dolgozók megbízhatósága pozitívan befolyásolja az egyetemmel való elégedettséget.

H3f: A tananyag átadásának módszere pozitív hatással van az egyetemmel való elégedettségre.

Az említett tényezők közül a tárgyi eszközökkel való elégedettség, az oktatók és az adminisztratív dolgozók attitűdje, valamint megbízhatósága nem fejt ki pozitív hatást az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre, *így a H3a, H3d, H3e, H3f hipotéziseimet elvetem*. Szignifikáns hatással vannak azonban az egyetemmel kapcsolatos tényezőkkel való elégedettségre az oktatói kompetenciák és a tananyag tartalma, *így a H3b és H3c hipotéziseimet elfogadom*.

A negyedik hipotéziscsoportom az iskolán kívüli tényezőkkel való elégedettséget befolyásoló tényezőkre vonatkozott. A szakirodalomban kevés olyan kutatás volt fellelhető, mely részben vagy kimondottan a külföldi hallgatók elégedettsége kapcsán, az egyetemen kívüli tényezők feltárására koncentrált (Schertzer – Schertzer 2004; Yang et al. 2013; Mihanovic et al. 2016; Machado et al. 2011), ám mégis találhatunk példát arra, hogy az egyetemen kívüli tényezők is nagyban hozzájárulnak a hallgatói elégedettséghez (Gregg 1972; Evans 1972; Schertzer – Schertzer 2004; Billups 2008; Mihanovic et al. 2016). E mellett a disszertáció kvalitatív kutatása is igazolta, hogy számos olyan tényező befolyásolhatja a külföldi hallgatók elégedettségét, melyekre az intézménynek nincsen közvetlen hatása. A tényezőket áttekítve egy átfogó csoportosítást hoztam létre, melyek alapján az alábbi hipotéziseimet fogalmaztam meg:

H4a: A szegedi élet hatással van az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre.

H4b: Az egyetemen kívüli nemzetközi légkör hatással van az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre.

H4c: A középületek és közterek elérhetősége befolyásolja az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettséget.

H4d: A szabadidő eltöltésére alkalmas létesítmények hatással vannak az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettségre.

H4e: Az munkavállalási lehetőségek befolyásolják az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettséget.

A PLS útelemzés alapján a középületek és közterek, valamint a munkavállalási lehetőségek nem fejtenek ki szignifikáns hatást az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre, így a *H4c és a H4e hipotéziseimet elvetem*. A szegedi élet, a nemzetközi légkör, és a szabadidő eltöltésére alkalmas létesítmények szignifikáns hatással vannak az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettségre, mely alapján a *H4a, H4b, és H4d hipotéziseimet elfogadom*.

Az ötödik és hatodik hipotéziseim az elégedettség (egyetemen kívüli és egyetemmel kapcsolatos) lojalitásra kifejtett hatását vizsgálta. A szakirodalom számos olyan kutatást feltárt, melyek esetén az egyetemmel kapcsolatos elégedettség befolyásolta a lojalitást (Huybers et al. 2015; Jager – Gbadamosi 2013). Azonban lényegesen kevesebb olyan kutatást találtam, melyek az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségi tényezők hatását vizsgálják a lojalitásra (Schertzer – Schertzer 2004; Yang et al. 2013; Mihanovic et al. 2016; Machado et al. 2011). A fentiek alapján fontosnak tartottam mindkét elégedettség lojalitásra való hatásának vizsgálatát, a hipotéziseim pedig az alábbiak voltak:

H5: Az egyetemmel való elégedettség pozitívan hat a lojalitásra.

H6: Az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség pozitív hatással bír a lojalitásra.

Minkét hipotézis esetében szignifikáns hatásról beszélhetünk, tehát az egyetemen kívüli tényezőkkel és az egyetemmel kapcsolatos elégedettség is hatással van a lojalitásra, így a *H5 és H6 hipotéziseimet is elfogadom*. Ehhez kapcsolódóan megemlítendő, hogy az egyetemmel kapcsolatos tényezőkkel való elégedettség erősebb hatást fejt ki a lojalitásra.

A Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatókkal kapcsolatos kvantitatív kutatás hipotéziseit, az azokról való döntést, valamint a kutatás eredményeként megfogalmazható téziseket az *51. összefoglaló táblázat* tartalmazza.

51. táblázat: A kvantitatív kutatás eredményként megfogalmazható tézisek

Hipotézis	Döntés	Tézis	
Hipotézis 1	Elvetve	Tézis 1	Az elvárások nem fejtenek ki szignifikáns hatást az egyetemmel kapcsolatos elégedettségre.
Hipotézis 2	Elvetve	Tézis 2	Az elvárások nem fejtenek ki szignifikáns hatást az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre.
Hipotézis csoport 3 (H3a, H3b, H3c, H3d, H3e, H3f)	Részben elfogadva	Tézis 3	A tárgyi eszközökkel való elégedettség, az oktatók és az adminisztratív dolgozók attitűdje, valamint megbízhatósága nem fejt ki pozitív hatást az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre. Szignifikáns hatással vannak azonban az egyetemmel kapcsolatos tényezőkkel való elégedettségre az oktatói kompetenciák és a tananyag tartalma.
Hipotézis csoport 4 (H4a, H4b, H4c, H4d, H4e)	Részben elfogadva	Tézis 4	A középületek és közterek, valamint a munkavállalási lehetőségek nem fejtenek ki szignifikáns hatást az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre. A szegedi élet, a nemzetközi légkör, és a szabadidő eltöltésére alkalmas létesítmények szignifikáns hatással vannak az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettségre.
Hipotézis 5	Elfogadva	Tézis 5	Az egyetemmel kapcsolatos elégedettség szignifikáns hatással van a lojalításra.
Hipotézis 6	Elfogadva	Tézis 6	Az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettség szignifikáns hatást fejt ki a lojalításra.

Forrás: Saját kutatás, saját szerkesztés

A kvantitatív primer kutatás több ponton is érdekes tényeket fedett fel és az eredmények alapján a szekunder kutatásban részletezett definíciók újragondolása szükséges a vizsgált mintára vonatkozóan. A *reprezentativitást* illetően fontos kiemelni, hogy a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak több okból kifolyólag sem, tehát nem tudunk belőle általánosítható következtetéseket hozni. A 2018/2019-es tanévben 2505 külföldi hallgató tanult a Szegedi Tudományegyetemen, a disszertáció kérdőívét pedig 188 fő töltötte ki, mely nem tekinthető 10%-os visszaérkezési aránynak. Továbbá a külföldi hallgatók a szóbanforgó egyetem minden karán tanulnak, azonban a kérdőívre nem érkezett válasz az egyetem összes karáról. Annak ellenére, hogy a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, úgy vélem, hogy a modell módszertani tesztelésére alkalmasnak bizonyult.

Ami az *elvárásokat* illeti, az eredmények alapján, habár igazolható az elvárások látens változó létezése, nem tekinthetünk rájuk befolyásoló tényezőként, mert nincsenek szignifikáns hatással az elégedettségre, így inkább értékítéletet és véleményt meghatározó

tényezőként értelmezhetjük (Martin et al. 1995; Billups 2008). Ennek oka többek között az lehet, hogy nem minden hallgató rendelkezik tisztán megfogalmazott elvárással a külföldön tanulással kapcsolatban (Ojasalo 2001), valamint az elvárások (a hallgatók saját elmondása szerint) a képzés folyamán is alakulhatnak és módosulhatnak. Ez az eredmény azért is fontos, mert az elvárások és elégedettség témakörét gyakran együtt vizsgálják a felsőoktatási környezetben is (Alves – Raposo 2009), azoban az eredmények alapján a két fogalom közötti kapcsolat nem minden esetben igazolható primer kutatás segítségével. Az elvárások témaköre mindazonáltal fontos része a külföldi hallgatókkal kapcsolatos kutatásoknak, hiszen annak vizsgálata, hogy mit várnak el az általuk választott felsőoktatási intézménytől és külföldi országtól meghatározó lehet továbbtanulásuk folyamán, az intézmény számára pedig kulcsfontosságú információként szolgálhat (Zhang et al. 2008; Eurico et al. 2015), így kutatása továbbra is ajánlott.

Ami az *elégedettséget* illeti, az eredmények alapján nem az elvárások és a tapasztalatok szubjektív összehasonlításaként, hanem inkább a szolgáltatás igénybevétele (használat) és vásárlás eredményeként tekinthetünk rá (Churchill – Surprenant 1982; Tse – Wilton 1988), hiszen az elvárásoknak nem volt szignifikáns hatása a kutatásban vizsgált elégedettség dimenziókra. Mérési modellemben az elégedettséget két részre bontottam és az egyetemmel, valamint az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos külföldi hallgatói elégedettséget vizsgáltam. Érdekes és tanúságos felfedezésként említhetjük, hogy sem a tárgyi eszközök, sem pedig az oktatók és adminisztratív dolgozók attitűdje sincsen hatással a hallgatók egyetemmel kapcsolatos elégedettségére, annak ellenére, hogy ezen tényezők elégedettségre gyakorolt hatását korábban számos kutatás kimutatta (Chui et al. 2016; Papanthymou – Darra 2017). Ezzel szemben viszont nagyon fontos volt a kitöltők számára az oktatók kompetenciája és a tananyag tartalma, mely más kutatásokban is megjelennek, mint elégedettséget befolyásoló tényezők (Browne et al. 1998; Yousapronpaiboon 2014; Chui et al. 2016). Ezekből az eredményekből arra következtethetünk, hogy amennyiben az oktató megfelelő tudással rendelkezik és a tananyag melyet tanít megfelelő, a hallgatók elégedettek lesznek, hiszen nem számít, hogy milyen környezetben tanulnak és milyen attitűddel állnak hozzájuk, ha a tanítás jó minőségű.

Az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos *elégedettség* kapcsán is fontos eredmények születtek, hiszen a külföldi hallgatók számára legfontosabb tényezők a szegedi élet, a jó nemzetközi légkör és a szabadidő eltöltésére alkalmas létesítmények, mely eredmény összhangban van a korábbi kutatásokkal (Evans 1972; Hetesi – Kürtösi 2008; Billups 2008). Kevésbé járulnak hozzá elégedettségükhöz a középületek, a közterek és a

munkavállalási lehetőségek, melyek, habár korábbi kutatásokban és a disszertáció kvalitatív kutatása kapcsán felmerültek, jelen kvantitatív kutatásban nem mutatkozott meg befolyásoló szerepük (Schertzer – Schertzer 2004).

Az egyetemmel kapcsolatos és ahhoz szorosan nem kapcsolódó elégedettséget befolyásoló tényezők kapcsán fontos továbbá megjegyezni, hogy a disszertáció kutatása és annak pilot mérése eltérő eredményeket hozott. A pilot kutatást kimondottan a Gazdaságtudományi Karon folytattuk és a hipotézisek vizsgálatakor azt láttuk, hogy a GTK-s külföldi hallgatók esetén az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség erősebb hatást fejt ki a lojalitásra, mint az egyetemmel kapcsolatos elégedettség, továbbá a munkavállalási lehetőségek kiváltképp fontosak a Gazdaságtudományi Kar hallgatói számára, míg a külföldi orvostanhallgatóknál nem releváns (Kéri et al. 2018). Ebből arra következtetnek, hogy az elégedettségi és lojalitás tényezőket az is nagy mértékben befolyásolhatja, hogy az adott egyetemnek vagy egyetemi karnak milyen sajátos belső struktúrája, környezete és kultúrája van, melyek esetlegesen diszciplináris különbségeket is eredményezhetnek az elégedettség és lojalitásmérés kapcsán. A disszertációmnak nem volt célja a diszciplináris különbségek azonosítása – a kis minta ezt nem is tette volna lehetővé – azonban a jövőben újabb kutatási irányként jelölhető meg a diszciplináris, kari és egyetemek közötti különbségek feltárása, ami az elégedettséget és lojalitást befolyásoló tényezőket illeti.

A *lojalitás* fogalmának kezdeti meghatározása kellőképpen alátámasztottnak bizonyult, így a lojalitás esetleges újraválasztás mellett pozitív attitűdként, elkötelezettségként és továbbajánlásként való értelmezését továbbra is fenntartom. Fontos és érdekes felfedezés, hogy mind az egyetemmel kapcsolatos mind pedig az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettség szignifikáns pozitív hatást fejt ki a külföldi hallgatók lojalitására, tehát a lojalitást nem csupán az egyetemmel kapcsolatos tényezők befolyásolják, hanem abban meghatározó tényezőként szerepel a külföldi tanulási élmény, vagyis a szegedi élet és a szabadidős létesítmények megléte. A kutatás alapján tehát a mintában szereplő külföldi hallgatók lojalitásához több tényező is vezethet. Lojálisak lehetnek, ha elégedettek az oktatói kompetenciákkal, a tananyaggal, a szegedi élettel és a szabadidős létesítményekkel, melyből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy amennyiben elégedett és lojális hallgatókat szeretne a Szegedi Tudományegyetem, az oktatáson kívül figyelmet kell szentelnie az egyetemen kívüli hallgatói életnek is, melyre, habár nagy befolyása nincsen, különböző szabadidős programok és tevékenységek szervezésével erősítheti a közösséget.

A *lojalitás* vizsgálatakor továbbá bebizonyosodott, hogy a szakirodalom alapján pozitív szájreklámmal, vagyis továbbajánlással való mérése is megalapozott (Gronholdt et al. 2000; Mekic – Mekic 2016). Ezen felül fontosnak tartottam, hogy a kvalitatív kutatás eredményei alapján saját skálafejlesztést követően mélyebben is megvizsgáljam a lojalitás témakörét. A kvalitatív kutatásban feltárt lojalitás dimenzióinak vizsgálata alapján a lojalitás *Szegedi Tudományegyetemre vonatkozó sajátossága*, hogy három részre bontható a szerint, hogy a hallgatók lojálisak-e és ha igen, akkor kihez és mihez lojálisak: az élménylojális hallgatók a külföldön való tanuláshoz és élményszerzéshez, míg az egyetemlojális diákok magához az egyetemhez és oktatóikhoz lojálisak, valamint olyan hallgatók is vannak, akik nem tekinthetők lojálisnak. Ez a csoportosíthatóság azt mutatja, hogy a külföldi hallgatók lojalitását érdemes és szükséges is mélységeiben vizsgálni, hiszen a fogalom többértű. Léteznek olyan hallgatók, akik az egyetemhez, annak tradícióihoz, oktatóikhoz és mentoraikhoz lojálisak, ám olyanok is akadnak, akik nem kimondottan az egyetemhez, hanem a külföldi tanulási élményhez lojálisak, mely tényezőket stratégiai szinten kell figyelembe venni.

8. Összegző gondolatok

A disszertáció jelen fejezetében összefoglalom a kutatás főbb eredményeit, hangsúlyozom a kutatás újszerűségét, rávilágítok az eredmények gyakorlati hasznosíthatóságára, megvitatom az eredmények kapcsán felmerült dilemmákat, felvetem a dolgozat korlátait és kijelölöm a lehetséges további kutatási irányokat.

A dolgozat központi célja az volt, hogy feltárja a felsőoktatás, mint szolgáltatás szakirodalmában jelenlévő fehér foltokat, majd pedig a Szegedi Tudományegyetem példáján keresztül megvizsgálja, hogy milyen egyetemi és nem egyetemi tényezők befolyásolják a külföldi hallgatók elégedettségét, és az elégedettség miként hat a lojalitásra. Ennek érdekében a kutatás során megvizsgáltam, hogy milyen tényezők hatnak az egyetemmel kapcsolatos, az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre, valamint a lojalitásra a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatók körében. A kutatás további céljai között szerepelt a külföldi hallgatók lojalitásának mélyebb megértése, melynek eléréséhez a célcsoportra vonatkozó kvalitatív és kvantitatív kutatásokat végeztem.

8.1. Kutatási eredmények és tézisek összefoglalása

A disszertáció *szakirodalmi áttekintésben* megvizsgáltam a kapcsolódó fogalmak és elméletek általános vonatkozásait, definícióit és mérési módszertanát, e mellett a célkitűzésnek megfelelően törekedtem a felmerülő fogalmak, az elvárások, elégedettség, lojalitás és pozitív szájreklám felsőoktatásra vonatkoztatható meghatározására. A szakirodalmi feltárás eredményeként az elvárások, egyetemmel kapcsolatos elégedettség, egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettség, lojalitás és a pozitív szájreklám lojalításban való megjelenésének meghatározása tekinthető.

A *kvalitatív kutatás* keretében arra kerestem a választ, hogy a külföldi hallgatók rendelkeznek-e bizonyos elvárásokkal a képzésük elején, mennyire elégedettek, mire vonatkozik az elégedettségük, beszélhetünk-e külföldi hallgatói lojalitásról, és ha igen, a pozitív szájreklám a lojalitás részeként értelmezhető-e. A kérdésköröket 17 külföldi hallgatóval három tanéven keresztül folytatott longitudinális mélyinterjúk segítségével vizsgáltam. A kvalitatív kutatás eredményének az elvárások, az egyetemmel kapcsolatos és az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettség fogalmának alátámasztása,

valamint a lojalitás különböző értelmezéseinek feltárása tekinthető, melyeket kvantitatív kutatásomban tovább vizsgáltam.

A *kvantitatív kutatás* során a disszertációban megjelenő fogalmak közötti hatásokat tartam fel online kérdőív segítségével, melyre összesen 191 kitöltés érkezett 2019 március és április között, melyből 188 került a végső elemzett mintába. A látens változók meglétét és a közöttük lévő kapcsolatokat PLS útelemzéssel és bootstrap algoritmussal mértem, mely elemzés eredményeképp megvizsgáltam hipotéziseimet. A hipotézisekről való döntés alapján az alábbi tézisek fogalmazhatók meg:

- Tézis 1.: Az elvárások nem fejtenek ki szignifikáns hatást az egyetemmel kapcsolatos elégedettségre.
- Tézis 2.: Az elvárások nem fejtenek ki szignifikáns hatást az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre.
- Tézis 3.: A tárgyi eszközökkel való elégedettség, az oktatók és az adminisztratív dolgozók attitűdje, valamint megbízhatósága nem fejtenek ki pozitív hatást az egyetemi tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre. Szignifikáns hatással vannak azonban az egyetemmel kapcsolatos tényezőkkel való elégedettségre az oktatói kompetenciák és a tananyag tartalma.
- Tézis 4.: A középületek és közterek, valamint a munkavállalási lehetőségek nem fejtenek ki szignifikáns hatást az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre. A szegedi élet, a nemzetközi légkör, és a szabadidő eltöltésére alkalmas létesítmények szignifikáns hatással vannak az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettségre.
- Tézis 5.: Az egyetemmel kapcsolatos elégedettség szignifikáns hatással van a lojalitásra.
- Tézis 6.: Az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettség szignifikáns hatást fejt ki a lojalitásra.

A kvantitatív kutatás eredményei között talán nem meglepő az, hogy az oktatói kompetenciák és a tananyag tartalma jelentős hatást fejtenek ki az egyetemmel kapcsolatos elégedettségre, valamint közvetetten hatnak a lojalitásra is. Az egyetemmel kapcsolatos elégedettség erős hatást fejt ki a lojalitásra, ám érdekes eredménynek tekinthető, hogy az egyetemen kívüli elégedettség is hatással van a lojalitásra. Az egyetemen kívüli elégedettségre a szegedi élet, a nemzetközi légkör és a szabadidős létesítmények hatnak, melyek közül a szegedi élet és a szabadidős létesítmények közvetetten is hatnak a

lojalításra. A faktor és klaszterelemzés eredményeképp lojalitásuk tekintetében a válaszadók három csoportra bonthatók, akiket az adott klaszterben szereplő állítások alapján élmény, egyetemlojális, valamint nem lojális külföldi hallgatóknak neveztem el.

8.2. A disszertáció újszerűsége

A *disszertáció újszerűsége* abban rejlik, hogy a szakirodalomban még viszonylag kevésbé kutatott terület a külföldi hallgatók nem egyetemmel kapcsolatos elégedettsége és lojalitása, melyet a kutatás új megközelítésben vizsgál. A dolgozat az elvárások, elégedettség, lojalitás és szájreklám témakörében is egy rendszerező áttekintésként szolgál, kitérve a vizsgált fogalmak felsőoktatásban történő alkalmazhatóságára. Úgy gondolom, hogy a külföldi hallgatók longitudinális vizsgálata szintén ritkán alkalmazott módszertan, mely eredményei alapján egy modell felállítása és vizsgálata történt meg PLS útelemzés segítségével, amely a tudományos szférában és más egyetemekre adaptálva is alkalmazható lehet.

A tanulmány az *elvárások* tekintetében is fontos információkat hordoz, hiszen a primer kutatásból kiderült, hogy az elvárások, habár igazolhatóan létező látens változót alkotnak, nincsenek szignifikáns hatással sem az egyetemmel kapcsolatos, sem pedig az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettségre. Ebből arra következtethetünk, hogy külföldi hallgatóknak sok esetben nincsenek előre megfogalmazott elvárásaik, így elégedettségük teljesen eltérő, tehát nincsen kapcsolat a két fogalmi dimenzió között. A problémát tovább árnyalja az is, hogy a hallgatók elmondása szerint is elvárásaik a képzés során folyamatosan változhatnak. Ezek alapján azt a javaslatot lehet megfogalmazni, hogy az elvárások utólagos mérése azok zavarossága netán hiánya miatt nem hatékony, azt lehetőség szerint még a külföldi hallgatók célországba való érkezése előtt, vagy a képzés legelején, beiratkozáskor mérni kellene, melyre a kvalitatív módszertan lehet a legalkalmasabb.

A dolgozatban az *elégedettség* ritkán alkalmazott megközelítésből került vizsgálatra, hiszen külön-külön elemzem az egyetemmel kapcsolatos és egyetemhez szorosan nem kapcsolódó tényezőkkel való elégedettséget, mely rávilágít arra, hogy mindkét tényező fontos szerepet játszik a külföldi hallgatók lojalításában. Ennek következtében a külföldi hallgatók *lojalitása* is más megvilágításba kerül. A lojalitás mélyebb megértését és mögöttes tényezőinek feltárását longitudinális mélyinterjúk segítségével vizsgálva arra

jutottam, hogy egészen mást jelent az egyes hallgatók körében a lojalitás. A kvantitatív kutatás során elkülönített két lojalitás típus pedig szintén újszerű eredménynek tekinthető.

A kvalitatív és a kvantitatív kutatás eredményei is rávilágítottak arra, hogy a pozitív *szájreklám* lojalitás részeként való értelmezése helytálló, ám az egyes külföldi hallgatók lojalitás értelmezése eltérő lehet. Ez az eltérőség a kvantitatív elemzés szerint fakadhat az egyetemmel kapcsolatos és az egyetemen kívüli elégedettségéből is, továbbá a klaszterelemzés alapján elkülönülnek egymástól az élmény-, az egyetemlojális és a nem lojális hallgatók. Ezen eredmények alapján az a javaslat fogalmazható meg, hogy a lojalitást érdemes lehet átfogóan intézményi szinten, valamint képzési szintenként és képzési helyenként (pl.: kar, kutatócsoport) is vizsgálni.

8.3. Gyakorlati hasznosíthatóság

A disszertáció eredményei hasznosak lehetnek a *tudományos szféra* szemszögéből, hiszen a dolgozat a külföldi hallgatók elégedettségét nem csupán a szolgáltatásminőség koncepció szempontjából vizsgálja, hanem egy újszerű megközelítésben igyekszik megragadni azon egyetemen kívüli tényezőket és a velük való elégedettséget, melyek szintén hatással lehetnek a hallgatók lojalítására. A lojalitás definiálása, valamint az egyetemlojális és élménylojális hallgatók elkülönítése is újító eredménynek számít, mely kimondottan a Szegedi Tudományegyetem számára lehet még hasznos. A kutatás során felállított elméleti modell alapját képezheti más intézményekben vagy akár intézményi karokon belül lebonyolított elégedettség és lojalitásvizsgálatoknak is.

A kutatás eredményei a felsőoktatási intézmény *döntéshozói szemszögéből* is fontosak, hiszen a gyakorlatra vonatkozóan is számos javaslat fogalmazható meg. A külföldi hallgatók elégedettségét közepesen erősen befolyásolják az oktatói kompetenciák és a tananyag tartalma, az egyetemi tényezőkkel való elégedettség pedig erős hatást fejt ki a lojalításra, így mindenképpen fontos ezeknek az elemeknek a hangsúlyozása az egyetemi marketingtevékenységek kidolgozásakor. Továbbá azt sem szabad elfelejteni, hogy a szegedi élet, a nemzetközi légkör és a szabadidős létesítmények mind hatással vannak az egyetemen kívüli tényezőkkel való elégedettségre, melyek szignifikáns hatást fejtenek ki a lojalításra. Az egyetem marketingtevékenységeiből így nem maradhat ki ennek a három tényezőnek a hangsúlyozása sem még annak ellenére sem, hogy az intézménynek ezekre a tényezőkre nincsen befolyása. A külföldi hallgatói lojalitás elérése intézményi célként kell, hogy megjelenjen, melynek erősítéséhez az egyetem is hozzájárulhat. Az

élménylojális hallgatók számára javaslatként felmerülhet az egyetemen kívül, ám egyetem által rendezett szabadidős programok, közösségépítő tevékenységek szervezése, oktatók közösségi életbe való bevonása, míg az egyetemlojális hallgatók számára további egyetemhez köthető szakkörök, versenyek, megmérettetések rendszeres megrendezése, mely tevékenységek kialakíthatják, vagy tovább erősíthetik lojalitásukat. A külföldi hallgatói lojalitás erősítése kulcsfontosságú, hiszen a lojalitás esetén megjelenő pozitív szójreklám az egyetemi marketingtevékenységeket kiegészítő hatékony toborzó eszköz.

8.4. Dilemmák, kutatási korlátok, további kutatási irányok

Érdekes *ellentmondásként* jelent meg a disszertáció során, hogy amíg a pilot kutatásban az egyetemen kívüli elégedettség jelentősebb hatást fejtett ki a lojalításra, addig a disszertáció végső modelljének eredményeiben az egyetemmel kapcsolatos elégedettség volt erősebb hatással a lojalításra. Ennek oka az lehet, hogy a pilot kutatás kizárólag a Gazdaságtudományi Kar hallgatóit vizsgálta, míg a disszertáció a Szegedi Tudományegyetem hallgatóira vonatkozott, mely mintában nagy többséggel szerepeltek az Általános Orvostudományi Kar hallgatói, a Gazdaságtudományi Kar hallgatói pedig csupán a minta 18,6%-át adták. Ennek tudatában az a javaslat fogalmazható meg, hogy célszerű a felsőoktatási intézményeket átfogóan vizsgálni, ám a külföldi hallgatóval rendelkező egyetemi karokat önállóan, kari szinten is érdemes kutatni, hiszen minden egyes kar sajátos kultúrával rendelkezhet, mely jelentősen befolyásolja az ott tanuló hallgatók benyomásait, elégedettségét és lojalítását is.

A jelen kutatásnak számos *korlátja* említhető, mely mellett további nyitott kérdések is megfogalmazhatók. A kvantitatív kutatásban alkalmazott kérdőív hossza nem könnyítette meg a kérdőív kitöltést, habár így is számos válasz érkezett. A disszertáció eredményei egy magyarországi egyetem külföldi hallgatóira vonatkoznak, így felmerül kérdésként, hogy vajon az alkalmazott módszertani eszközök hasonló kimenetelt eredményeznének-e más magyarországi vagy külföldi egyetemen. Továbbá a pilot és kvantitatív kutatásban a lojalításra ható elégedettség tényezők vizsgálatában ellentmondásos eredmények születtek, így a kérdéskör további vizsgálatokat igényel. Ennek az ellentmondásnak az oka az lehet, hogy a pilot kutatás kizárólag egy karra fókuszált, míg a disszertáció kvantitatív kutatása a teljes egyetemre vonatkozott. A kvalitatív kutatásban csupán Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal rendelkező hallgatók kerültek bevonásra, mely az eredmények torzításához vezet, hasonlóan a kutató személyének befolyására a longitudinális kutatás során. A

kvantitatív kutatás eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak, hiszen nem érkezett kitöltést az egyetem minden karáról, valamint a kitöltési arány nem érte el a 10%-ot sem. Habár az eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak, a minta mégis alkalmas volt az elméleti modell tesztelésére.

A disszertáció eredményei alapján fontos továbbá hangsúlyozni a kutatási téma jelentőségét és szintén lényeges *további kutatási irányokat* kijelölni. A disszertáció elején felmerült ellentmondás – mi szerint a felsőoktatási intézmények szorgalmazzák hallgatóik mobilitását és a külföldön való tanulását, ugyanakkor szeretnék őket megtartani is – nem könnyíti meg sem a hallgatók, sem pedig az intézmények dolgát, amikor hallgató toborzásról vagy marketingtevékenység kialakításáról van szó. Az intézményeknek fokozottan kell figyelni arra, hogy ne forduljon elő ellentmondásosság a marketingkommunikációban és a hallgatók ne érezzék azt, hogy az egyetem először szerette volna, ha ott tanulnak, utána pedig erősen motiválná őket a külföldi tapasztalatszerzésre. Jövőbeli kutatási irány tehát ennek a kettősségnek a vizsgálata lehetne, mely során fényt lehetne deríteni arra, hogyan érzi magát a külföldi hallgató, akit továbbá arra motiváltak, hogy más formában, más ösztöndíjjal részképzésen egy újabb országban szerezzen tapasztalatot. Szintén további kutatási irány lehet a magyarországi egyetemek összehasonlító vizsgálata vagy a magyarországi és külföldi egyetemek összehasonlítása, mely kapcsán az intézmények külföldi hallgatóinak elvárásait, elégedettségét és lojalitását lehetne vizsgálni, hiszen az kulcsfontosságú kérdés napjainkban és a felsőoktatási intézmények jövőjében is Magyarországon és külföldön egyaránt. További kutatási lehetőségként merül fel a modell más egyetemeken és kari szinten történő alkalmazása és lekérdezése, melyek alapján esetleges diszciplináris, kari vagy egyetemek közötti különbségekre lehetne rávilágítani. Továbbá izgalmas lenne a finanszírozási forma és ösztöndíjtípus szerint vizsgálni a hallgatói elégedettséget és lojalitást.

Szakirodalom

- Abdullah, F. (2006a): The development of HedPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30, 6, 569-581.
- Abdullah, F. (2006b): Measuring service quality in higher education: HedPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence and Planning*, 24 (1), p.31-47.
- Abdullah, F. (2006c): Measuring service quality in higher education: three instruments compares. *International Journal of Research and Method in Education*, 29 (1), p.71-89.
- Ahmad, S. N. – Laroche, M. (2017): Analyzing electronic word of mouth: A social commerce construct. *International Journal of Information Management*, 37, 202-213.
- Ahmed, S. – Masud, M. M. (2014): Measuring service quality of a higher education institute towards student satisfaction. *American Journal of Educational Research*, 2, 7, 447-455.
- Akyüz A. (2013): Determinant Factors Influencing eWOM. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4, 11, 159-166.
- Aldemir, C. – Gülcan, Y. (2004): Student Satisfaction in Higher Education: A Turkish Case. *Higher Education Management and Policy*, OECD Publishing, 16, 2, 109-122.
- Alves, H. – Raposo, M. (2007): Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, Universidade de Beira Interior, Covilhã, Portugal, 18, 5, 571-588.
- Alves, H. – Raposo, M. (2009): The measurement of the construct satisfaction in higher education. *Service Industries Journal*, 29, 2, 203-218.
- Alves, H. – Raposo, M. (2010): The influence of university image on students' behavior. *International Journal of Educational Management*, 24, 73-85.
- Anderson, E. – Fornell, C. – Lehmann, D. (1994): Customer Satisfaction, Market Share, and Profitability: Findings from Sweden. *Journal of Marketing*, 58, 3, 53-66.
- Anderson, E. W. (1998): Customer Satisfaction and Word of Mouth. *Journal of Service Research*, 1, 1, 5-17.
- Anderson, B. D. (2007): Students in a global village: The nexus of choice, expectation, and experience in study abroad. Texas, Austin: The University of Texas at Austin, PhD dissertation.
- Amine, A. (1998): Consumers' true brand loyalty: the central role of commitment. *Journal of Strategic Marketing*, 6, 4, 305-319.
- Areepattamannil S. – Freeman J. G. – Klinger D. A. (2011): Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychological Education*, 14, 427-439.
- Arndt, J. (1967): Role of product-related conversations in the diffusion of a new product. *Journal of Marketing Research*, 4, 291-295.
- Arquero, J. L. – Byrne, M. – Flood, B. – Gonzalez, J. M. (2009): Motives, expectations, preparedness and academic performance: A study of students of accounting at a Spanish university. *Spanish Accounting Review*, 12, 2, 279-300.
- Baker, R. W. – Schultz, K. L. (1992): Measuring Expectations About College Adjustment. *NACADA Journal*, 12, 2, 23-32.
- Bandyopadhyay, S. K. – Martell, M. (2007): Does attitudinal loyalty influence behavioral loyalty? A theoretical and empirical study. In *Journal of Retailing and Consumer Services* 14, 1, 35-44.
- Barakonyi K. (2010): A felsőoktatás versenyképességéről, *Vezetéstudomány*, 41, 12, 4-19.

- Berács J. – Malota E. (2004): A Magyarországon tanuló külföldi diákok Magyarországról, a magyar termékekről és a budapesti tanulmányi lehetőségekről alkotott véleménye. OTKA Tanulmány, BKÁE Marketing Tanszék
- Berács J. – Malota E. (2007): Nemzetközi diákturizmus a Budapesten tanuló külföldi egyetemisták véleményének tükrében, *Turizmus Bulletin*, 9, 2, 3-13.
- Berács J. (2008): Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés, *Competitio*, 7, 2, 35-48.
- Berács J. – Hubert J. – Nagy H. (2009): A nemzetköziesítés folyamata a magyar felsőoktatásban, *Bologna Füzetek* 3, TKA, Budapest.
- Berács J. – Malota E. – Zsótér B. (2010): A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2, *Bologna Füzetek* 8, TKA, Budapest
- Berács J. – Malota E. (2011): Megéri hozzánk jönni tanulni? *Educatio*, 20, 2, 220-234.
- Berács J. – Hrubos I. – Temesi J. szerk. (2011): „Magyar Felsőoktatás 2010” Konferencia előadások, *NFKK Füzetek* 6, 2011 március
- Berács, J. – Bander K. – Hubert J. – Nagy G. (2014): A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon. 1. kötet
- Berács, J. - Derényi, A – Kádár-Csoboth, P. – Kováts, G. – Polónyi, I. – Temesi, J. (2017): Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés. Projekt jelentés. NFKK, Budapest.
- Berács J. (2018): Nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás, In: Kováts, Gergely; Temesi, József (szerk.) *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017*, Budapest, Magyarország: BCE NFKK, (2018), 147-170.
- Béla-Csovcics A. – Kéri A. (2017): Különbségek és hasonlóságok a magyar és külföldi felsőoktatásban tanuló hallgatók önkéntes tevékenysége és motivációja között. In: Bányai, Edit; Lányi, Beatrix; Törőcsik, Mária (szerk.) *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás: Egyesület a Marketing Oktatásért és kutatásért (EMOK) XXIII. országos konferencia: Tanulmánykötet*, Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar (PTE KTK), 573-583.
- Billups, F. D. (2008): Measuring College Student Satisfaction: A Multi-Year Study of the actors Leading to Persistence. Paper presented at the 39th annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, October 23, 2008, Rocky Hill, CT.
- Bolton, R. N. – Drew, J. H. (1991): A Longitudinal Analysis of the Impact of Service Changes on Customer Attitudes, *Journal of Marketing*, 55, 1, 1991, 1-10.
- Boulding, W. – Kalra, A. – Staelin, R. – Zeithaml, V. A. (1993): A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioural intentions', *Journal of Marketing Research*, 30, 7-27.
- Brown, R. M. – Mazzarol, W. (2009): The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*. 58, 81-95.
- Brown, J. J. – Reingen, P.H. (1987): Social Ties and Word-of-Mouth Referral Behavior. *Journal of Consumer Research*, 14, 350-362.
- Browne, B. A. – Kaldenberg, D. O. – Browne W. G. – Brown, D. J. (1998): Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality, *Journal of Marketing for Higher Education*, 8, 3, 1-14, DOI: 10.1300/J050v08n03_01
- Bryla, P. (2014): Self-reported effect of and satisfaction with international mobility: a large-scale survey among polish former Erasmus students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 2074-2082.
- Bryla, P. (2015): The impact of international student mobility on subsequent employment and professional career. a large-scale survey among polish former Erasmus students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 176, 633-641.

- Bughin, J. – Doogan, J. – Vetvik, O. J. (2010): A new way to measure word-of-mouth marketing. McKinsey Quarterly, April 2010, http://www.mckinseyquarterly.com/A_new_way_to_measure_word-of-mouth_marketing_2567
- Butt, B. Z. – Rehman, K. (2010): A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 5446-5450.
- Buttle, F. A. (2011): Word of mouth: understanding and managing referral marketing. *Journal of Strategic Marketing*, 6, 3, 241-254.
- Byrne, M. – Flood, B. (2005): A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29, 2, 111-124.
- Byrne, M. – Flood, B. – Hassall, T. – Montano, J. L. A. – González, J. M. G. – Tourana-Germanou, E. (2012): Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36, 134-144.
- Cadotte, E. R. – Woodruff, R. B. – Jenkins, R. L. (1987): Expectations and Norms in Models of Consumer Satisfaction, *Journal of Marketing Research*, 24, 305-314.
- Cardona, M. M. – Bravo, J. J. (2012): Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a Colombian university. *Estudios Gerenciales*, 28, 23-29.
- Cardozo, R. (1965): An Experimental Study of Customer Effort, Expectation, and Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 2, 3, 244-249.
- Carvalho, S. W. – Mota, M. O. (2010): The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20, 1, 145-165.
- Cheng, Annie Yan-Ni (2014): Perceived value and preferences of short-term study abroad programmes: A Hong Kong study. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 116, 4277-4282.
- Chirkov V. – Vansteenkiste M. – Tao R. – Lynch M. (2007): The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 199-222.
- Chui, T. B. – Ahmad, M. S. – Bassim, F. A. – Zaimi, A. (2016): Evaluation of Service Quality of Private Higher Education using Service Improvement Matrix. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 224, 132-140.
- Churchill, G. A. – Surprenant, C. (1982): An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19, 491-504.
- Cronin, J. J. – Taylor, S. A. (1992): Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, 56, 7, 55-68.
- Cronin, J. J. – Taylor, S. A. (1994): SERVPERF Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-based and Perception-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 58, 1, 125-131.
- Cronin, J. J. – Brady, M. K. – Hult, G. T. M. (2000): Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. *Journal of Retailing*, 76, 2, 193-218.
- Császár, Zs. M. – Alpek, L. B. (2018): A nemzetközi hallgatók vidéki egyetemvárosokra gyakorolt gazdasági szerepe Magyarországon Pécs példáján. *Közép-Európai Közlemények*, XI, 2, 41, 30-41.
- Cubillo, J. M. – Sánchez, J. – Cerviño, J. (2006): International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 20, 2, 101-115.

- Czerwionka, L. – Artamonova, T. – Barbosa M. (2015): Intercultural knowledge development: Evidence from student interviews during short-term study abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 80-99.
- DeBacker, J. M. – Routon, P. W. (2017): Expectations, education and opportunity. *Journal of Economic Psychology*, 59, 29-44.
- Dewey, D. P. – Ring, S. – Gardner, D. – Belnap, R. K. (2013): Social network formation and development during study abroad in the Middle East. *System*, 41, 269-282.
- Dick, A. S. – Basu, K. (1994): Customer Loyalty: Toward and Integrated Conceptual Framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22, 2, 99-113.
- Ding, L. – Haizheng, L. (2012): Social networks and study abroad: The case of Chinese visiting students in the US. *China Economic Review*, 23, 580-589.
- Dinya L. (2004): A közszolgáltatásokkal való elégedettség. In Dinya L. – Farkas F. – Hetesi E. – Veres Z. (2004): *Nonbusiness marketing és menedzsment*. KJK Kerszöv, Budapest.
- Dinya L. – Farkas F. – Hetesi E. – Veres Z. (2004): *Nonbusiness marketing és menedzsment*. KJK Kerszöv, Budapest.
- Dinya L. (2018): Innovációk az oktatás területén és társadalmi hatásai. Kutatási jelentés. EFOP-3.6.2-16-2017-00007
- Doña-Toledo, L. – Luque-Martínez, T. – Barrio-Garí, S. (2017): Antecedents and consequences of university perceived value, according to graduates: The moderating role of Higher Education involvement, *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 14, 4, 535-565.
- Douglas, J. – Davies, J. (2008): The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*. 16, 1, 19-35.
- El-Hilali, N. – Al-Jaber, S. – Hussein, L. (2015): Students' satisfaction and achievement and absorption capacity in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 177, 420-427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.384>
- Elkhani, N. – Bakri, A. (2012): Review on Expectancy Disconfirmation Theory (EDT) model in B2C e-commerce. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 2, 95-102.
- Elliot, K. M. – Healy, M. A. (2001): Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 4, 1-11.
- Elliot, A. J – Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: J. Y. Shah & W. C. Gardner (Eds.) *Handbook of motivation science*. Guilford, New York: The Guilford Press, 235-250.
- Eurico, S. T. – Silva, J. A. M. – Valle, P. O. (2015): A model of graduates' satisfaction and loyalty in tourism higher education: The role of employability. 16, 30-42.
- Evans, C. M. (1972): A Study of Personality Need Factors with Respect to College Student Satisfaction in a Small Church Related College Located in a Southern State," *Counseling and Personnel Services* (CG008971).
- Evensen, R. (2011), "Stop Using NPS (Net Promoter Score) But Please Save The Question!," *Forrester Blog*, (April 18, 2011).
- Faizan, A. – Yuan, Z. – Kashif, H. – Pradeep, K. – Nair, N. – Ari, R. (2016): Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24, 1.
- Filip, A. (2012): Marketing theory applicability in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 912-916.

- Firmin, M. W. – Holmes, H. J. – Firmin, R. L. – Merical, K. L. (2013): Personal and cultural adjustments involved with an Oxford study abroad experience. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 89, 555-558.
- Fornell, C. – Larcker, D. F. (1981): Evaluation Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*. 18, 1, 39–50.
- Fornell, C. (1992): A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience. *Journal of Marketing*, 56, 1, 6-21.
- Fornell, C. – Johnson, M. D. – Anderson, E. W. – Cha, J. – Bryant, E. (1996): The American Customer Satisfaction Index: Nature, Purpose, and Findings. *Journal of Marketing*, 60, 4, 7- 18.
- Friedman, M. – Friedman, R. (1979): Free to choose, A personal statement. BJH, NY
- Gallarza, M. G. – Seric, M. – Cuadrado, M. (2017): Trading off benefits and costs in higher education: A qualitative research with international incoming students. *The International Journal of Management Education*, 15, 456-469.
- Gerdes, H. – Mallinckrodt, B. (1994): Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288.
- Giese, J. L. – Cote, J. A. (2000): Defining Consumer Satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 2000, 1, 1-24.
- Giner, G. R. – Rillo, A. P. (2016): Structural equation modelling of co-creation and its influence on the student's satisfaction and loyalty towards university. *Journal of Computational and Applied Mathematics*. 291, 257-263.
- Griner J. – Sobol A. (2014): Chinese students' motivations for studying abroad. *Global Studies Journal*, 7, 2-14.
- Gregg, W. E. (1972). Several factors affecting graduate student satisfaction. *Journal of Higher Education*, 43, 6, 483-498.
- Gronholdt, L. – Martensen, A. – Kristensen, K. (2000): The relationship between customer satisfaction and loyalty: Cross-industry differences. *Total Quality Management*, 11, 4-6, 509-514.
- Hair, J. F. – Black, W. C. – Babin, B. J. – Anderson, R. E. (2009): *Multivariate Data Analysis, 7th edition*. Prentice Hall. Upper Saddle River.
- Hair, J. F. – Ringle, C. M. – Sarstedt, M. (2011): PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*. 19, 2, 139–151.
- Hair, J. F. – Sarstedt, M. – Ringle, C. M. – Mena, J. A. (2012): An Assessment of the Use of Partial Least Squares Structural Equation Modeling in Marketing Research. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 40, 3, 414–433.
- Hair, J. F. – Hult, G. T. M. – Ringle, C. M. – Sarstedt, M. (2014): *A primer on partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM)*. Sage Publication, London.
- Herr, P.M. – Kardes, F. R. – Kim, J. (1991): Effects of word-of-mouth and product attribute information on persuasion: an accessibility-diagnostics perspective. *Journal of Consumer Research* 17, 454– 62.
- Hetesi E. (2002): A lojalitás mérési problémái a közüzemi szolgáltatóknál. In Hetesi E. (szerk.) 2002: A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje. SZTE GTK Gazdaságtudományi Kar Közleményei 2002. JATEPress, Szeged, 205-218.
- Hetesi E. – Rekettye G. (2005): A lojalitás dimenzióinak longitudinális mérése a hazai lakossági energiafogyasztók körében a megítélések átlagai alapján. *Marketing & Menedzsment*, 38-39, 6-1, 55-68.
- Hetesi E. (2007): A lojalitás klaszterei a partneri és a fogyasztói piacokon. *Vezetéstudomány*, 38, 9, 4-17.

- Hetesi E. – Kéri A. (2019): Miért jönnek Magyarországra és mit várnak tőlünk a külföldi hallgatók? Magyarországon tanuló külföldi hallgatók motivációi és elvárásai. *Marketing és Menedzsment* LII, 1, 47-65.
- Hetesi E. – Kürtösi Zs. (2008): Ki ítéli meg a felsőoktatási szolgáltatások teljesítményét és hogyan? A hallgatói elégedettség mérési modelljei, empirikus kutatási eredmények az aktív és a végzett hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 39, 6, 2-17.
- Hetesi E. – Kürtösi Zs. (2009): A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In: Hetesi E. – Majó Z. – Lukovics M. (szerk.) 2009: A szolgáltatások világa. JATEPress, Szeged, 168-185.
- Hetesi E. – Kürtösi Zs. (2011): The Diversity of Research at the Szeged Institute of Business Studies. *Jatepress*, Szeged.
- Hetesi E. – Révész B. (2004): A közüzemi szolgáltatók marketingkommunikációjának sajátosságai. In Dinya L. – Farkas F. – Hetesi E. – Veres Z. (2004): *Nonbusiness marketing és menedzsment*. KJK Kerszöv, Budapest.
- Hetesi E. – Veres Z. (2013): *Nonbusiness marketing*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Higgs, B. – Polonsky, M. J. – Hollick, M. (2005): Measuring expectations: forecast vs ideal expectations. Does it really matter? *Journal of retailing and consumer services*, 12, 1, 49-64.
- Hirschman, A. I. (1970): *Exit, voice, and loyalty*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London UK.
- Hirschman, A. O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hofmeister-Tóth, Á. (2003): *Fogyasztói magatartás*, Aula, Budapest.
- Hofmeister-Tóth Á. (2006): *Fogyasztói magatartás*. Aula Kiadó, Budapest.
- Hofstede, G. (2011): Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2, 1.
- Horváth, D. – Mitev, A. (2015): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.
- Hrubos I. (2011): Intézményi sokféleség a felsőoktatásban, in: Hrubos Ildikó (szerk) *NFKK Füzetek 8., Műhelytanulmányok*, 9-30.
- Hrubos I. (2012) szerk.: *Elefántcsonttoronyból világítótorony – A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*, Aula Kiadó, Budapest.
- Huybers, T. – Louviere, J. – Islam, T. (2015): What determines student satisfaction with university subjects? A choice-based approach. *Journal of Choice Modelling*, 17, 52-65.
- Jager, J. – Gbadamosi, G. (2013): Predicting students' satisfaction through service quality in higher education. *International Journal of Management Education*, 11, 107-118.
- Jobbágy Á. (2009): Tömegképzés és elitképzés a magyar felsőoktatásban, in: Berács-Hrubos-Temesi (2009): „Magyar felsőoktatás 2008” Konferencia Előadások, BCE-NFKK Füzetek 1, 88-112.
- Kandampully, J. (1998): Service quality to service loyalty: A relationship which goes beyond customer services. *Total Quality Management*, 9, 6, 431-443.
- Kasza, G. – Hangyál, Zs. (2018): *Stipendium Hungaricum scholarship holders' expectations and attitudes*. Tempus Public Foundation, Budapest.
- Kazár, K. (2014): A PLS-útelemzés és alkalmazása egy márkaközösség pszichológiai érzetének vizsgálatára. *Statisztikai Szemle*, 92, 1, 33-52.
- Kazár, K. (2016): A márkaközösségek pszichológiai érzetének vizsgálata zenei fesztiválok esetén PLS útelemzés segítségével. Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar, Szeged.
- Kenesei, Zs. (2017): A vevői elégedettség mérésének lehetőségei többdimenziós szemléletben. *Statisztikai Szemle*, 95, 1, 29-50.

- Kéri, A. (2016): A magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók motivációjának vizsgálata. *E-CONOM*, 5, 36-50.
- Kéri, A. – Kazár, K. – Révész, B. (2018): Külföldi hallgatói elégedettségmérés a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karán. Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXIV. Országos Konferencia. 2018. 08. 27-28.
- Kéri A. (2019): Nemzetközi hallgatói motivációk, elvárások, elégedettség és lojalitás – kvalitatív longitudinális kutatás a Szegedi Tudományegyetemen mesterképzést végzett hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 50, 41-54.
- Komlódiné P. Gy. (2014): A külföldi hallgatók egyetemválasztási szempontjai. Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola, Pécs.
- Kotler P. – Keller K. L. (2012): *Marketingmenedzsment*. Akadémiai, Budapest.
- Kováts G. (2012): Intézményirányítás – a stratégiai szemléletmód esélyei, in: Hrubos (2012 szerk.): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*, Aula Kiadó, 243-292.
- Kováts, G. – Temesi, J., eds. (2018): A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017. NFKK Kötetek, 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest. ISBN 978-963-503-672-1
- Kürtösi Zs. – Vilmányi M. – Henkey I. (2004): Teljesítményértékelés a nonbusiness szférában. In Dinya L. – Farkas F. – Hetesi E. – Veres Z. (2004): *Nonbusiness marketing és menedzsment*. KJK Kerszöv, Budapest.
- Ladhari, R. (2007): The Effect of Consumption Emotions on Satisfaction and Word-of-Mouth Communications. *Psychology & Marketing*, 24, 12, 1085-1108.
- Lannert J. (2019): Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben. *Tempus Közalapítvány*.
- Lee, J-W. (2010): Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction. *Internet and Higher Education*, 13, 277-283.
- Lenton, P. (2015): Determining student satisfaction: An economic analysis of the national student survey. *Economics of Education Review*, 47, 118-127.
- Machado, M. L. – Brites, R. – Magalhaes, A. – Sá, M. J. (2011): Satisfaction with higher education: critical data for student development. *European Journal of Education*. 46, 415-432.
- Malota E. (2010): Az országimázs átalakítása a külföldi cserediákok csoportja számára, szerk. Dely-Gray Zsuzsa, Árva László (2010): *Turizmusmarketing esettanulmányok*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 218-227.
- Malota, E. – Bereczki D. – Borgström M. (2014): A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon. 2. kötet
- Malota E. (2016): Hallgatói véleményfelmérés 2016, Magyarország és a Magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint. TKA, Budapest.
- Manherz K. – Csirik J. – Bókay A. – Berács J. – Kurucz K. – Loboda Z. – Mészáros G. – Rádli K. (2010): *Mobilitás Magyarországon, Lehetőségek és teendők*. Bologna Füzetek 4, TKA, Budapest
- Markos-Kujbus É. (2017): Az online szájreklám (e-WOM), mint marketingkommunikációs eszköz – Az online fogyasztói vélemények információs szerepe a TripAdvisor példáján keresztül. Doktori disszertáció, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdaságtudományi Kar.
- Markovic, S. – Iglesias, O. – Singh, J. J. – Sierra, V. (2018): How does the Perceived Ethicality of Corporate Services Brands Influence Loyalty and Positive Word-of-Mouth? Analysing the Roles of Empathy, Affective Commitment, and Perceived Quality. *Journal of Business Ethics*, 148, 721-740.

- Martin, J. N. – Bradford, L. – Rohrllich, B. (1995): Comparing predeparture expectations and post-sojourn reports: A longitudinal study of U.S. students abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 1, 87-110.
- McConnell, D. (1968): The Development of Brand Loyalty: An Experimental Study. *Journal of Marketing Research*, 5, 1, 13-19.
- McKelvey, M. – Holmén, M. (2009): Learning to compete in European Universities. Edward Elgar, Northampton MA.
- Mekic E. – Mekic, E. (2016): Impact of higher education service quality on student satisfaction and its influence on loyalty: Focus on first cycle of studies at accredited HEIs in BH. *ICESoS 2016, Proceedings*, 43-56.
- Mihanovic, Z. – Batinic, A. B. – Pavicic, J. (2016): The link between students' satisfaction with faculty, overall students' satisfaction with student life and student performances. *Review of Innovation and Competitiveness: A Journal of Economic and Social Research*, 2, 1, Ožujak 2016.
- Miklós, B. – Nagy, Gy. – Karl, M. J. (2018): A külföldi egyetemisták szabadidő-eltöltési és tárháználatti mintázatai Szegeden. *Közép-Európai Közlemények*, XI, 2, 41, 54-66.
- Miller, E. M. (1977): Risk, uncertainty, and divergence of opinion. *The Journal of Finance*, 32, 1151-1168.
- Moldovan, S. – Goldenberg, J. – Chattopadhyay, A. (2011): The different roles of product originality and usefulness in generating word-of-mouth. *International Journal of Research in Marketing*, 28, 2, 109-119.
- Molnár L. - Molnárné K. Cs. - Gulyásné K. R. (2017): Hallgatói klaszterek az EDUCATIO modell alapján, Miskolci Egyetem, In: Bányai E. - Lányi B. - Töröcsik M. (szerk.): Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Pécs. 613–620.
- Mucsi, A. – Malota, E. – Török, A. (2019): Külföldi hallgatók motivációi és elégedettség a külföldi tanulmányi programmal. In Veres, Zoltán; Sasné, Grósz Annamária; Liska, Fanny (szerk.) *Ismerjük a vevőt? A vásárlás pszichológiája: Az Egyesület a Marketingoktatásért és Kutatásért XXV. Országos konferenciájának előadásai*, Veszprém, Magyarország: Pannon Egyetem.
- Mucsi, A. – Malota, E. – Török, A. (2020): Kulturális sokk és pozitív szájreklám – a felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók körében. *Vezetéstudomány* 51, 2, 23-31.
- Murray, K. B. (1991): A test of services marketing theory: consumer information acquisition activities. *Journal of Marketing* 55, 10–25.
- Neal, W. D. (1999): Satisfaction is nice, but value drives loyalty. *Marketing Research*, 11(1), p. 21-23.
<https://archive.ama.org/archive/ResourceLibrary/MarketingResearch/Pages/1999/11/1/2014876.aspx>
- Negricea, C. I. – Edu, T. – Avram, E. M. (2014): Establishing influence of specific academic quality on student satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4430-4435.
- Newman, J. W. – Werbel, R. A. (1973): Multivariate analysis of brand loyalty for major household appliances. *Journal of Marketing Research*, 10, 404-409.
- Noaman, A. Y. – Ragab, A. H. M. – Fayoumi, A. G. – Khedra, A. M. – Madbouly, A. I. (2013): HEQUAM: A Developed Higher Education Quality Assessment Model. *Proceedings of the 2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems*, 739–746.
- Ojasalo, J. (2001): Managing customer expectations in professional services, *Managing Service Quality: An International Journal*, 11, 3, 200-212.

- Oliver, R. L. (1980): A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469.
- Oliver, R. L. – Bearden, W. O. (1985): Disconfirmation processes and consumer evaluations in product usage. *Journal of Business Research*, 13, 235-246.
- Oliver, R. L. – Winer, R. S. (1987): A framework for the formation and structure of consumer expectations: review and propositions. *Journal of Economic Psychology*, 8.
- Oliver, R. L. – Rust, R. T. – Varki, S. (1997): Customer delight: foundations, findings, and managerial insight. *Journal of Retailing*, 73, 3, 331-336.
- Oliver, R. L. (1999): Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing*, 63, 33-44.
- Oliver, R. L. (2015): *Satisfaction: A behavioural perspective on the consumer*. New York: Routledge.
- Østergaard P. – Kristensen, K. (2005): Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE): Cross-institutional results based on ECSI methodology. In *New perspectives on research into higher education: SRHE Annual Conference; 2005; Edinburg: University of Edinburgh*.
- Owlia, M. S. – Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4, 2, 12-20.
- Papanthymou, A. – Darra, M (2017): *Quality Management in Higher Education: Review and Perspectives*, *Higher Education Studies*, 7, 3, 132-147.
- Parasuraman, A. – Zeithaml, V. A. – Berry, L. L. (1985): A conceptual model of service quality and its implications for future research. *The Journal of Marketing*, 41-50.
- Parasuraman, A. – Zeithaml, V.A. – Berry, L.L. (1988): SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality, *Journal of Retailing*, 64, 1, 14-40.
- Parasuraman, A. – Berry, L. L. – Zeithaml, V. A. (1990): Guidelines for Conducting Service Quality Research, *Marketing Research*, 34-44.
- Parasuraman, A. – Berry, L. L. – Zeithaml, V. A. (1991): Perceived service quality as a customer-based performance measure: An empirical examination of organizational barriers using an extended service quality model. *Human Resource Management*, 30, 3, 335-364.
- Patterson, P. – Romm, T. – Hill, C. (1998): Consumer satisfaction as a process: a qualitative, retrospective longitudinal study of overseas students in Australia. *Journal of Professional Services Marketing*, 16, 1, 135-157.
- Pinto, P. – Eurico, S. – Silva, J. A. (2013): Satisfaction towards tourism higher education: The graduates' perspective. *International Journal of Academic Research*, 5, 4, 35-49.
- Pitt, L. F. – Jeantrout, B. (1994): Management of Customer Expectations in Service Firms: A Study and a Checklist, *The Service Industries Journal*, 14, 2, 170-189.
- Polónyi, I. (2016): Felsőoktatás a koncepciók keresztútján. *Köz-gazdaság*, 11, 2, 209-222.
- Pritchard, M. P. – Havitz, M. E. – Howard, D. R. (1999): Analyzing the Commitment-Loyalty Link in Service Contexts. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27, 3, 333-348.
- Prónay Sz. (2011): Ragaszkodás és én-alakítás az Y generáció fogyasztásában – A fogyasztói lojalitás és az énkép közötti kapcsolat vizsgálata. Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged.
- Randheer, K. (2015): Service quality performance scale in higher education: Culture as a new dimension. *International Business Research*. 8, 3, 29-41.
- Ravindran, S. D. – Kalpana, M. (2012): Student's Expectation, Perception and Satisfaction towards the Management Educational Institutions. *Procedia Economics and Finance*, 2, 401-410.

- Reichheld, F. F. – Sasser, W. E. (1990): Zero defections: quality comes to services. *Harvard Business Review*, 68, 5, 105–111.
- Reichheld, F. F. (1996): Learning from customer defections. *Harvard Business Review*, 74, 56-69.
- Reichheld, F. F. – Markey Jr., R. G. – Hopton, C. (2000): The loyalty effect – the relationship between loyalty and profits. *European Business Journal*, 12, 3, 134–139.
- Reichheld, F. F. (2003): The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81, 12, 46-54.
- Reinartz, W. – Kumar, V. (2002): The mismanagement of customer loyalty. *Harvard Business Review*, 80, 86-94.
- Révész B. – Révészné K. E. (2015): Magyar felsőoktatás nemzetközi szemmel – a külföldi hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezők vizsgálata egy hazai egyetem példáján, *Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXI. országos konferenciájának tanulmánykötete*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 27-35.
- Richins, M. (1983): Negative Word-of-Mouth by Dissatisfied Consumers: A Pilot Study. *Journal of Marketing*, 47, 1, 68-78.
- Ringle, C. M. – Wende, S. – Becker, J.-M. (2015): *SmartPLS 3*. SmartPLS GmbH, Boenningstedt. Letöltve: <http://www.smartpls.com> 2015.08.29.
- Rojas-Méndez, J. I. – Vasquez-Parraga, A. Z. – Kara A. – Cerda-Urrutia A. (2009): Determinants of Student Loyalty in Higher Education: A Tested Relationship Approach in Latin America, *Latin American Business Review*, 10, 1, 21-39.
- Roman, I. (2014): Qualitative methods for determining students' satisfaction with teaching quality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 149, 825-830.
- Sajtos L. – Fache, M. (2005): A strukturális egyenlőségek módszere és alkalmazása a marketingkutatásban. *Marketing & Menedzsment*. 39, 4–5, 99–111.
- Sam, D. L. – Tetteh, D. K. – Amponsah, B. (2015): Satisfaction with life and psychological symptoms among international students in Ghana and their correlates. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 156-167.
- Sasaki, M. (2011): Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students' L2 writing ability and motivation: a longitudinal study. *Tesol Quarterly*, 45, 1, 81-105.
- Savitha, S. – Padmaja, P. V. (2017): Measuring service quality in higher education: application of ECSI model. *International Journal of Commerce, Business and Management*, 6, 5, Sep-Oct 2017.
- Schertzer, C. B. – Schertzer, S. M. B. (2004): Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14, 1, 79-91. https://doi.org/10.1300/J050v14n01_05
- Schmatz, R. – Wolf, G. – Landmann, M. (2015): The Net Promoter Score as a measure of satisfaction and loyalty in higher education. *EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria*.
- Seeber, M. – Cattaneo, M. – Huisman, J. (2016): Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *In Higher Education*, 72, 5, 685–702.
- Shahsavari, T. – Sudzina, F. (2017): Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology. *PLoS ONE* 12 (12): e0189576.
- Sipilä, J. – Herold, K. – Tarkiainen, A. – Sundqvist, S. (2017): The influence of word-of-mouth on attitudinal ambivalence during the higher education decision-making process. *Journal of Business Research*, 80, 176-187.

- Sipos, N. – Kuráth, G. (2016): *The impact of language competencies and foreign experiences in Hungary on working abroad and the salaries incase of University of Pécs graduates*. 21th International Scientific Conference SM2016: Strategic Management and Decision Support Systems in Strategic Management, 259-268.
- Smith, A. (2007): *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Metalibri.
- Sultan, P. – Wong, H. Y. (2010): Service quality in higher education – a review and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*. 2, 2, 259-272.
- Sultan, P. – Wong, H. Y. (2013a): Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: A qualitative research approach. *Quality Assurance in Education*, 21, 1, 70-95.
- Sultan, P. – Wong, H. Y. (2013b): Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24, 5, 755-784.
- Szügyi Á. (2018): Az inbound marketing alkalmazása a felsőoktatási online marketingben. Szakdolgozat, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Teeroovengadum, V. – Kamalanabhan, T. J. – Seebaluck, A. K. (2016): Measuring service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 24, 2, 244-258.
- Tellis, G. J. (1988): Advertising exposure, loyalty and brand purchase: a two-stage model of choice. *Journal of Marketing Research*, 25, 134-144. <https://doi.org/10.2307/3172645>
- Temesi J. (2012) szerk.: Felsőoktatás-finanszírozás: Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet, Aula Kiadó, Budapest.
- Temesi J. – Hrubos I. – Berács J. (2013): Magyar felsőoktatás 2012 – Stratégiai helyzetértékelés, BCE – Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest, Kézirat, 17.
- Temizer, L. – Turkyilmaz, A. (2012): Implementation of Student Satisfaction Index Model in Higher Education Institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3802-3806.
- Templeman, K. – Robinson, A. – McKenna, L. (2016): Learning and adaptation with regard to complementary medicine in a foreign context: Intercultural experiences of medical students from different cultural backgrounds. *International Journal of Intercultural Relations*, 55, p. 55-65.
- Török Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 53, 4, 310-329.
- Töröcsik M. (2007): *Vásárlói magatartás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Töröcsik M. (2009): *Vásárlói magatartás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Töröcsik M. (2011): *Fogyasztó magatartás Insight, trendek, vásárlók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Teas, R. (1993): Expectations, Performance Evaluation, and Consumers' Perceptions of Quality. *Journal of Marketing*, 57, 4, 18-34.
- Teas, R. (1994): Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: An Assessment of a Reassessment. *Journal of Marketing*, 58, 1, 132-139. [doi:10.2307/1252257](https://doi.org/10.2307/1252257)
- Touzani, M. – Temessek, A. (2009): Brand loyalty impact of cognitive and affective variables. *The Annals of „Dunarea de Jos” University of Galati Fascicle I. Economics and Applied Informatics*, 1, 227-242.
- Tse, D.K. – Wilton, P.C. (1988): Models of Consumer Satisfaction Formation: An Extension. *Journal of Marketing Research*, 25, 204-212.

- Tsiligiris, V. (2011): EDUQUAL: measuring cultural influences on students' expectations and perceptions in cross-border higher education. In: 4th Annual UK and Ireland Higher Education Institutional Research (HEIR) Conference, Kingston University, London, 16-17 June 2011, London.
- Tucker, W. T. (1964): The Development of Brand Loyalty. *Journal of Marketing Research*, 1, 3, 32-35.
- Turkylmaz, A. – Temizer, L. – Oztekin, A. (2018): A casual analytic approach to student satisfaction index modeling. *Annals of Operations Research*, 263, 1-2, 565-585.
- Veres Z. (2009): A szolgáltatásmarketing alapkönyve. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Westbrook, R. A. (1987): Product/Consumption-Based Affective Responses and Postpurchase Processes. *Journal of Marketing Research*, 24, 3, 258-270.
- Wiers-Jenssen, J. – Stensaker, B. – Grogaard, J. B. (2002): Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8, 2, 183-195.
- Winke, P. (2017): Using focus groups to investigate study abroad theories and practice. *System*, 71, 73-83.
- Wisemma, J. G. (2009): Towards a third generation university. Edwar Elgar, Northampton USA
- Woodruff, R. – Cadotte, E. – Jenkins, R. (1983): Modeling Consumer Satisfaction Processes Using Experience-Based Norms. *Journal of Marketing Research*, 20, 3, 296-304.
- Yang, Z. – Becerik-Gerber, B. – Mino, L. (2013): A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building Environment*, 70, 171-188.
- Yi, Y. (1990): A critical review of Consumer Satisfaction. *Review of Marketing* (ed.: Zeithaml, V. A.), 68-123.
- Yousapronpaiboon, K. (2014): SERVQUAL: Measuring Higher Education Service Quality in Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095.
- Zhang, L. – Han, Z. – Gao, Q. (2008): Empirical Study on the Student Satisfaction Index in Higher Education. *International Journal of Business and Management*, 3, 9, 46-51.
- Zeithaml, V. (1981): How consumer evaluation processes differ between goods and services. J. H. Donnelly – W. R. George (Eds), *Marketing Services*, AMA, 9, 186-190.
- Zeithaml, V. A. – Berry, L. L. – Parasuraman, A. (1993): The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21, 1, 1-12.
- Zeithaml, V. A. – Berry, L. L. – Parasuraman, A. (1996): The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal of Marketing*, 60, 2, 31-46.
- Zimmerman, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 1, 166-183.

Internetes hivatkozások

- Államközi ösztöndíjak (2018): <http://www.tka.hu/palyazatok/3005/allamkozi-osztondijak>, Letöltve: 2019.08.01.
- Bologna folyamat előzményei (2018): <http://www.tka.hu/nemzetkozi/6363/a-bolognai-folyamat-elozmenyei>, Letöltve: 2019.08.01.
- Collegium Hungaricum (2018): <http://www.tka.hu/palyazatok/3006/collegium-hungaricum-20182019>, Letöltve: 2019.08.01.

- Egyetemi Statisztika (2018): http://www.stud.u-szeged.hu/etr/f_sta/, Letöltve: 2018.08.06.
- Erasmus+ adatok (2018): http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-general-factsheet_en , Letöltve: 2019.08.01.
- Erasmus+ Statisztikák: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/statistics_en, Letöltve: 2019.02.25.
- Johnson, M. D. – Fornell, C. (1991): A framework for comparing customer satisfaction across individuals and product categories [Electronic version]. Retrieved [insert date], from Cornell University, School of Hotel Administration site: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/684>
- Magyar Állami Eötvös ösztöndíj (2018): <http://www.tka.hu/palyazatok/3004/magyar-allami-eotvos-osztondij>, Letöltve: 2019.08.01.
- Oktatási Hivatal (2019): Államilag elismert felsőoktatási intézmények. https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetele/felsooktatasi_intezmenyek/allamilag_elismert_felsookt_int, Letöltve: 2019.08.16.
- Scholarships (2018): <http://www.studyinhungary.hu/study-in-hungary/menu/scholarships/ceepus.html>, Letöltve: 2019.08.01.
- UNESCO (2019): Global Flow of Tertiary-Level Students, Hungary, Where do students go? <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>, Letöltve: 2019.02.25.
- UNESCO adatok (2020): <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172#>, Letöltve: 2020. 05. 11.

Mellékletek

1. Melléklet: A kutatásban alkalmazott interjúvázlat (1. szakasz)

Motivation and Expectations Interview Outline

Introductory questions

- How long have you been here (in Hungary)?
- How do you like it already? (city, country, etc.)
- Where do you come from?
- What do you study here in Szeged?
- Which faculty are you at?
- Do you like your school already?
- What experience do you have so far in Hungary?

Motivation

- Why did you come to Hungary?
- Why did you come to Szeged?
- Why did you choose the University of Szeged?
- Who helped you with it?
- Where did you find information about the University of Szeged?
- Where did you find information about Szeged?

Expectations

- What do you expect from studying in Hungary/Szeged?
- Do you think your studies/knowledge will improve?
- Do you think your social skills and social life will improve? (have many friends, meet new people, etc.)
- Do you think you will get to know other cultures as well?
- Do you expect the university to be well-equipped?
- Do you expect to have better career prospects for the future?
- Are you planning on traveling to other countries?

After-school plans

- What are your plans after you finish the university here?
- Do you think you will be able to achieve what you would like to?
- Do you think that your standard of living will be improved after finishing school here at the University of Szeged?
- Do you think that the University of Szeged will give you a lifetime experience?
- Do you think that the University of Szeged would give you additional value that you can use in the future?

2. *Melléklet: A kutatásban alkalmazott interjúvázlat (2. szakasz)*

Current Satisfaction Interview Outline

Introductory questions

- How was your first year/1,5 year in Hungary? (depending on program types)
- Have you visited many other countries? Have you travelled a lot?
- What was your most memorable moment/memory?
- Have you had any bad experience?
- Have you had any hardships?
- Do you like your school already?
- What experience do you have so far in Hungary?

Satisfaction

- Were your expectations met? Do you think you got what you expected?
- Are you satisfied?
- Altogether, are you satisfied with the University of Szeged?
- What about your faculty? Are you satisfied with the faculty? Do you like it?
- Do you have good relationships at the university?
- What about the teachers? Do you like them? Do you get on well with them?
- All in all, do you think you got what you came here for?
- Do you think you got what you expected?

Future plans

- What do you think about the future?
- What are you going to do after you finish your Bachelor's/Master's/PhD?

3. Melléklet: A kutatásban alkalmazott interjúvázlat (3. szakasz)

Satisfaction and Loyalty Interview Outline

Introductory questions

- Where are you at the moment?
- How was your time in Hungary?
- Did you enjoy being here in Szeged?
- Have you visited many other countries? Have you travelled a lot?
- Have you finished your studies? If not, why?
- Are you studying/working at the moment? Where? Are you enjoying it?
- Were you motivated throughout your studies? What motivated you?

Expectations/Satisfaction

- Were your expectations met? Do you think you got what you expected?
- Are you satisfied?
- What are you the most satisfied with?
- What were the most memorable moments?
- What about hardships? What were the hardest moments?
- Did you like the University of Szeged? Are you satisfied with it?
- Did you like the staff, teachers and colleagues at the university?
- Did you get the knowledge you wanted?
- How did Szeged and the University of Szeged influence your life?
- Are you satisfied with out-of-school activities? (pubs, clubs, friends, international life, living conditions etc.)

Loyalty and WOM

- Would you recommend studying abroad for others?
- Would you recommend the university to others?
- Would you recommend your faculty to others?
- If (under the same circumstances) you had to choose again, would you choose Hungary/Szeged/the University of Szeged again?
- What does loyalty mean to you? What does it mean for you to be loyal? How could you explain it? Could you please describe it?

Future plans

- What are your plans for the future?
- Would you like to stay here in Hungary, go home, or go somewhere else?

4. Melléklet: A kutatásban alkalmazott kérdőív

The Study-Abroad Questionnaire

Dear Student,

My name is Anita Kéri and I am a PhD student at the Faculty of Economics and Business Administration at the University of Szeged. The topic of my PhD is international students' study-abroad process. I am interested in whether you are satisfied with your international studies and whether you got what you initially expected.

The questionnaire is comprised of two big sections. In the first one, I am interested in your initial ideas and expectations about coming to Hungary BEFORE you arrived here. While in the second part, I would like to get information regarding your time spent here in Hungary and at your university.

By filling out this questionnaire, you help my PhD research. Therefore, your answers are really appreciated and taken into account. The questionnaire is anonymous and the results are handled accordingly.

Thank you very much for your cooperation.
Best regards,
Anita

***Kötelező**

General information about you

In this section, relevant information about your studies are asked.

1. Do you study at the University of Szeged as an international student? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Yes *Folytassa a(z) 3. kérdéssel!*
☐ No *Folytassa a(z) 2. kérdéssel!*

If you are not a student at the University of Szeged

2. If you are not studying at the University of Szeged, where are you currently studying as an international student? *

If you are an international student at the University of Szeged

3. What level of studies are you in? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ BA/BSc
☐ MA/MSc
☐ PhD
☐ Undivided 5-year programs (Medicine, Law, Teacher Training, etc.)

4. What year of studies are you in? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 1st
- ☐ 2nd
- ☐ 3rd
- ☐ 4th
- ☐ 5th
- ☐ above 5th year

5. What do you think? Are you at the ... of your studies? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ beginning
- ☐ middle
- ☐ end

6. Which faculty do you study at? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Faculty of Agriculture
- ☐ Faculty of Dentistry
- ☐ Faculty of Economics and Business Administration
- ☐ Faculty of Engineering
- ☐ Faculty of Health Sciences and Social Studies
- ☐ Faculty of Humanities and Social Sciences
- ☐ Faculty of Law and Political Sciences
- ☐ Faculty of Medicine
- ☐ Faculty of Music
- ☐ Faculty of Pharmacy
- ☐ Faculty of Science and Informatics
- ☐ Juhász Gyula Teacher Training Faculty

7. Language of instruction in your study program? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ English
- ☐ German
- ☐ Hungarian
- ☐ Egyéb: _____

8. What type of student are you? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Scholarship holder *Folytassa a(z) 9. kérdéssel!*

☐ Fee-paying *Folytassa a(z) 10. kérdéssel!*

☐ Egyéb: _____ *Folytassa a(z) 9. kérdéssel!*

Scholarship holders

9. What kind of scholarship do you have? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Stipendium Hungaricum

☐ Erasmus+

☐ Egyéb: _____

10. Did you visit (for any purpose) the city of your studies before deciding to study here? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Yes, I visited it before.

☐ No, I never visited it before.

☐ Egyéb: _____

Before coming to study abroad

The following questions are about the time period BEFORE you came to Hungary to this city and to this university. Please read and answer the questions accordingly.

11. Which one are you? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ I had clear expectations of studying in this city and at this specific university.

☐ I did not know what to expect of studying in this city and at this specific university.

☐ Egyéb: _____

12. Before coming to this university, my expectations about it included the following... *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	Didn't have these expectations	Had a few expectations	Had some expectations	Had many expectations	Had the most expectations about this	Can't say
Lecturers teaching ability in general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Service provided by the administrative staff.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The structure of the programs and the range of courses offered.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Practical facilities (library, university buildings, laboratories, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. **Before coming to this city and university, my expectations about it included the following... ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	Didn't have these expectations	Had a few expectations	Had some expectations	Had many expectations	Had the most expectations about this	Can't say
the university equipment and facilities to be of high quality.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the teachers to be experts in their fields with extensive knowledge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
the curriculum to be well-developed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
that students' needs would be understood.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trustworthy teachers and support staff.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
to get effective education with feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
good living conditions in the city where I study	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
an international environment outside the school as well.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
many non-school-related leisure programmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
many leisure time facilities, such as restaurants, cafés, bars, clubs, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
to have job opportunities besides learning (internships, part-time jobs, full-time jobs, distance working jobs, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

During your stay here

The following questions are about the time period AFTER you came to Hungary, to this city and to this university. Please read and answer the questions accordingly.

14. Regarding my studies in Hungary and at my university, I can say that ... *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1 – Totally disagree	2 – Disagree	3 – Neutral	4 – Agree	5 – Totally agree
my experience of the university and the city itself is very satisfactory.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
overall, I am satisfied with my university and the city itself.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I made the right decision when I chose this university and this city.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am satisfied with the service provided by my university (teaching, education, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. How much do you agree/disagree with the statements below regarding your studies here? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1 – Totally disagree	2 – Disagree	3 – Neutral	4 – Agree	5 – Totally agree
The overall tangible equipment (chairs, tables, computers, etc.) available for students is in a good condition.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The computers students are allowed to use are sufficient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The learning environment at the University is modern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The infrastructure of the university is good (e.g.: internet access, buildings, library, available online resources, the central Neptun, Modulo and Coospace system, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers are well-prepared for international students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers have excellent theoretical knowledge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers have excellent practical knowledge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers have the ability to convey their knowledge to students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Overall, the English language skills of our teachers are good.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Courses are pleasure to attend (I enjoy going).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Most classes are interesting (the material is interesting and is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

presented in a good way).					
The study material is well-developed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The study material is easily available for international students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
University teachers understand students' needs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
University administrators (coordinators and staff) understand students' needs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Most University employees have positive attitude towards foreign students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
University staff seem comfortable around foreign students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers are reliable (I can count on them to keep their promises).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students can trust their teachers (they are trustworthy and I can confide in them).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students can turn to the administration of the university with their problems.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers present the course material in a clear and informative way.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers convey the essence of the study material effectively.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreign students always know the evaluation criteria of a subject.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students always get relevant feedback to their work (marks and written or explained comments).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Please rate the following activities below. How satisfied are you with them? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1 – Very dissatisfied	2 – Dissatisfied	3 – Neutral	4 – Satisfied	5 – Very satisfied
living in this city	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
living conditions (living costs, housing situation, accommodation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
international environment in the city	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
different facilities in the city (cafés, restaurants, bars, pubs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. **How satisfied are you with the following aspects of living in this city? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1 – Very dissatisfied	2 – Dissatisfied	3 – Neutral	4 – Satisfied	5 – Very satisfied
atmosphere of the city itself	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
living conditions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
living costs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
accommodation opportunities (dorms or rents, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
location of the city inside Hungary and Europe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
social climate (people, internationals, Hungarians, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
your own personal relations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
English language knowledge of local Hungarians at public places (shops, post office, banks, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
parks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of sport centers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
public transportation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
good access and infrastructure to travel to other cities or countries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cafés and restaurants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dining opportunities according to your own culture and religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pubs, bars, or clubs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of jobs or part-time jobs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of internships	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
availability of volunteering (at charities)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cím nélküli szakasz

18. **What type of student are you? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ I am studying as much as I can and concentrate mainly on my studies.
- ☐ I am living an international student life with lots of social programs in the city, while studying is only secondary of importance.
- ☐ I am trying to balance the two by studying and having a vivid social life at the same time.
- ☐ Egyéb: _____

When you are about to finish your studies here...

The following items are related to the time when you are going to finish your studies at the

university, or looking back at the time you have already spent here from the retrospect.

19. Please rate the following items below. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1 - Not at all	2 - Not likely	3 - Maybe	4 - Likely	5 - Absolutely yes
I would like to give something back to the university (research, results, my time, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have a very good relationship with my colleagues and teachers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have good memories of studying here.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I look up at my mentor (student or university staff).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel connected to the image of the university.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have positive memories of my time at the university.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I respect the university's principles and traditions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am willing to have an influence on people to study here.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would defend the my university against other universities and negative comments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would choose studying in the city again (I love living in this city).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would choose this university again for my studies (I love this university).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would recommend studying in this city to others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would recommend studying at this university to others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would recommend the whole study-abroad process to others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would do the experience of studying here abroad again.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I would do my next degree here.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Loyalty

20. **Overall, do you think you are loyal to your university? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Yes

☐ No

☐ Maybe

☐ Egyéb: _____

Future plans

21. **Do you plan to go for a further academic degree (anywhere around the world) after you finish your degree here? (Masters, PhD, etc.) ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Yes

☐ No *Folytassa a(z) 24. kérdéssel!*

☐ Maybe

☐ Egyéb: _____

Cím nélküli szakasz

22. **If yes, do you intend to stay in Hungary for further studies? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Yes *Folytassa a(z) 24. kérdéssel!*

☐ No

☐ Maybe

☐ Egyéb: _____

23. **If not in Hungary, then where else would you go for further academic studies (what program, institution or country would you choose)? ***

Demographics

24. **What is your gender? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Female

☐ Male

☐ Prefer not to say

☐ Egyéb: _____

25. **How old are you? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ 26

☐ 27

☐ 28

☐ 29

☐ 30

☐ 31

☐ 32

☐ 33

☐ 34

☐ 35

☐ 36

☐ 37

☐ 38

☐ 39

☐ 40

☐ 41

☐ 42

☐ 43

☐ 44

☐ 45

☐ Egyéb: _____

26. **Which country do you come from? ***

Anything else to add or discuss?

Thank you for your answers, you helped a lot with my PhD. If you happen to have any questions regarding my research, please do not hesitate to contact me on the following email address:

keri.anita@eco.u-szeged.hu

27. Do you have anything else to add or discuss?

Üzemeltető: